جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة بحوث السياسات التربوية





اتجاهات الرأى العام

نحو قضايا تطوير التعليم الثانوى في مصر

إعداد

أ.د. لورنس بسطا زكري
أستاذ التقويم بالشعبة

أ.د. فليب اسكاروس منقريوس
أستاذ بالشعبة

وفريق من الباحثين

الإشراف العام

أ.د. نادية جمال الدين

يونيو ٢٠٠٢

تقديم

الهدف من إجراء هذا البحث هو التعرف على مدى تقبل/ رفض الرأي العام التربوى لتوجهات تحسين التعليم الثانوى في مصر، وذلك كخطوة أساسية لتعميم برنامج لتوعية المقاومين ودعم المؤيدين للقضايا التعليمية التى تحل بأسلوب علمي يراعى الصالح العام الآن ومستقبلا على الرغم من أن ذلك قد لا يروق لبعض فئات الرأي العام التربوى، فمثلا تقويم تعلم الطالب لابد وأن يكون شاملا ومستمراً وتراكميا، إلا أن النظرة المحدودة بالمصالح الحالية ترفض ذلك رفضا يكاد يكون قاطعا وتقتصر رؤيتها على مميزات امتحان الفرصة الواحدة متجاهلة سلبياتها الكثيرة.

وتأتي أهمية هذا البحث في توضيح عشرة قضايا جدلية عن تنظيم بنية التعليم الثانوى، والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وإعداد وتدريب المعلم، وتطوير وإصلاح المناهج، وتقويم تعلم الطالب (الامتحانات)، والكتاب المدرسي، والدروس الخصوصية، وتمويل التعليم، والأنشطة المدرسية، والمدرسة كوحدة منتجة. وقد تم استجلاء أبعادها النظرية خلال المصادر المختلفة ، وأبعادها الميدانية خلال استخدام أربع أدوات موجهة إلى عينة عشوائية طبقية من المعلمين، والقيادات التعليمية، والطلاب، وأولياء الأمور، وصممت هذه الأدوات بطريقة (الأستريو) أى مناقشة القضية الواحدة خلال صياغات لغوية مختلفة تتلاءم مع مستوى تعليم وثقافة المجيب.

وقد انتهى البحث بمعرفة تضاريس التحبيذ/ النبذ لدى فئات الرأي العام التربوى مما أدى إلى التوجيه بإعداد مرجع شامل للقضايا العشرة يرجع إليه كل مسئول عن توعية الرأي العام وتنويره، ويكون وثيقة ثرية بالمعلومات المدعمة لاتجاهات وزارة التربية والتعليم في التطوير والإصلاح، وسيبدأ المركز في إعداد هذا المرجع من الآن حتى يخدم النظرة المستقبلية المستنيرة لهيكل ومضمون التعليم الثانوى.

مدير المركز

أ.د. نادية جمال الدين

أعضاء فريق البحث

الباحثون

أ.د. لورنس بسطا زكرى	باحث رئيسي
أ.د. فيليب اسكاروس	باحث رئيسي
أ.د. عوض توفيق عوض	عضو مشارك
أ.د. مي محمود شهاب	عضو مشارك
أ.م.د. عبد العزيز عبد الهادي الطويل	عضو مشارك
أ.م.د. ناجي شنودة نخلة	عضو مشارك
د. أحمد يوسف سعد	عضو مشارك
د. آمال سيد محمد مسعود	عضو مشارك
د. أميمة منير جادو	عضو مشارك
د. أحمد حسن العروسي	عضو مشارك
د. رضا محمد عبد الستار عطية	عضو مشارك
د. فاتن محمد عدلي	عضو مشارك

المعاونون:

ا. جاء على عبد المجيد

ا. رانيـــا عبـــد المعز

ا. كوثر محمد توفيق السيد

ا. أحمد زينهم عبد الحميد

ا. مصطفي محمد عبدالله قاسم

ا. رانيا عبد الرحمن دسوقي محمد

تقديم

الهدف من إجراء هذا البحث هو التعرف على مدى تقبل/ رفض الرأي العام التربوى لتوجهات تحسين التعليم الثانوى في مصر، وذلك كخطوة أساسية لتعميم برنامج لتوعية المقاومين ودعم المؤيدين للقضايا التعليمية التى تحل بأسلوب علمي يراعى الصالح العام الآن ومستقبلا على الرغم من أن ذلك قد لا يروق لبعض فئات الرأي العام التربوى، فمثلا تقويم تعلم الطالب لابد وأن يكون شاملا ومستمراً وتراكميا، إلا أن النظرة المحدودة بالمصالح الحالية ترفض ذلك رفضا يكاد يكون قاطعا وتقتصر رؤيتها على مميزات امتحان الفرصة الواحدة متجاهلة سلبياتها الكثيرة.

وتأتي أهمية هذا البحث في توضيح عشرة قضايا جدلية عن تنظيم بنية التعليم الثانوى، والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وإعداد وتدريب المعلم، وتطوير وإصلاح المناهج، وتقويم تعلم الطالب (الامتحانات)، والكتاب المدرسي، والدروس الخصوصية، وتمويل التعليم، والأنشطة المدرسية، والمدرسة كوحدة منتجة. وقد تم استجلاء أبعادها النظرية خلال المصادر المختلفة ، وأبعادها الميدانية خلال استخدام أربع أدوات موجهة إلى عينة عشوائية طبقية من المعلمين، والقيادات التعليمية، والطلاب، وأولياء الأمور، وصممت هذه الأدوات بطريقة (الأستريو) أى مناقشة القضية الواحدة خلال صياغات لغوية مختلفة تتلاءم مع مستوى تعليم وثقافة المجيب.

وقد انتهى البحث بمعرفة تضاريس التحبيذ/ النبذ لدى فئات الرأي العام التربوى مما أدى إلى التوجيه بإعداد مرجع شامل للقضايا العشرة يرجع إليه كل مسئول عن توعية الرأي العام وتنويره، ويكون وثيقة ثرية بالمعلومات المدعمة لاتجاهات وزارة التربية والتعليم في التطوير والإصلاح، وسيبدأ المركز في إعداد هذا المرجع من الآن حتى يخدم النظرة المستقبلية المسيتنيرة لهيكل ومضمون التعليم الثانوى.

مدير المركز

أ.د. نادية جمال الدين

المحتـــــويات

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مخطط الإطار العام للبحث:

- مقدمة عن الرأي العام وقضايا التعليم .
- المشكلة وأهميتها.
- الأسئلة التى يجاب عنها .
- حدود البحث ومصطلحاته.
- منهج البحث وخطوات السير فيه.

الإطار العام للبحث

مقدمة عن: الرأي العام وقضايا التعليم (*)

إن قياس الرأي العام لا يتم إلا بشأن القضايا الخلافية التي تسمح بوجود تضاريس في هذا الرأي العام وتباينات واختلافات فيما تسجله القياسات المختلفة من آراء واتجاهات تجاه هذه القضايا.

وقضايا "التعليم" هي قضايا خلافية لعدة اعتبارات هي:

- إن التعليم يستجيب كميدان للصراعات الاجتماعية للتعارض بين فئات المجتمع وقواه التي تختلف معالجتها داخل هذا الميدان، ودليل ذلك ما يمكن أن يثار من خلافات حول قضية "مجانية التعليم" ما بين مؤيدين لهذه المجانية ومعارضين لها.
- إن التعليم له دور ثقافي يتجلى في التعبير عن ثقافة المجتمع والارتقاء بها وهي قضية خلافية ما بين أصحاب الأيديولوجيات المختلفة، منهم ما يركز على ماضي المجتمع وتراثه، ومنهم من يتطلع لمحتوى ثقافي مستقبلي قوامه كافة ما يقدمه العصر من أفكار واتجاهات ونظريات ومنهم من ينشد في التعليم موقفا توفيقيا بين ثقافة الماضي وثقافة المستقبل.
- التعليم يشهد نفس المعارك الاجتماعية كتعليم البنات، والموقف من تدريس قضايا معينة، وهي قضايا خلافية بطبيعتها، ما بين أنصار هذا الاتجاه أو ذاك وبين معارضيه.

وتحتل قضايا التعليم في مصر مكانا خاصا ومحوريا بين مجموعة القضايا الاجتماعية الكبرى المطروحة على المجتمع، حيث شغلت الرأي العام والدولة باستمرار، وظلت تطرح نفسها في كل مرحلة من مراحل تاريخ مصر الحديث، منذ محمد علي، وكان طرحها في كل مرحلة استجابة لمستوى تطور المجتمع، ولموقف القوى الاجتماعية المختلفة حولها. [1]

---

* إعداد: د. أحمد يوسف سعد الباحث المساعد بشعبة بحوث السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

ومما يؤكد الطبيعة الخلافية في قضايا التعليم، تجاوب النظام التعليمي داخل المجتمع مع ثلاثة أنماط من الضغوط [٢]:

- **ضغوط حكومية:** تتمثل في تخصيص السلطة للموارد. وفي هذا الصدد تنشأ الآراء والاتجاهات حول دور القطاع الخاص بهذا الشأن، وكافة الآراء المتصلة بقضية تمويل التعليم.
- **ضغوط مجتمعية:** مطالب قوى المجتمع وأحزابه من التعليم، وهي القوى التي تتوزع على دوائرها تضاريس الرأي العام داخل المجتمع حول كافة قضايا التعليم.
- **ضغوط داخلية:** مصدرها عناصر الأبنية الداخلية للنظام التعليمي، بمعنى العاملين والمتفاعلين معه من إدارة ومعلمين وطلاب وأولياء أمور ... الخ.

وبناء على ما سبق فإن روافد الرأي العام في اشتباكه بقضايا التعليم يمكن أن تتكون مما يلي:

- **رافد رسمي حكومي:** يصب تفضيلات الحكومة وصناع القرار.
- **رافد مجتمعي:** يصب الاختلافات بين قوي وأحزاب المجتمع من ناحية، وبينها وبين التفضيلات الحكومية من ناحية أخرى.
- **رافد العناصر الداخلة في النظام:** ويصب تفضيلات العاملين والفاعلين من داخل النظام التعليمي وكذلك المستفيدين منه بشكل مباشر، وهو يعكس ما يتنازع هذه القوى من ضغوط مهنية واجتماعية وثقافية ومحدودية الفرص التعليمية في الدرجات العليا في السلم التعليمي بالنسبة لفئة المستفيدين منه.

وعلى الرغم من وجود هذه الروافد إلا أن بعضها قد يكون غير ممثل في الرأي العام المعلن عبر وسائل الإعلام، ذلك لأن الرأي العام طبقا للأدبيات بهذا الشأن ليس من الضروري أن يكون رأي الأغلبية -كما قد يتصور الكثيرون- بل قد يكون رأي أقلية لها قوة التأثير والفاعلية في تشكيل الرأي العام وفقا لتوجهاتها، وبالتالي قدرتها على التأثير في وسائل الإعلام والوصول لصانعي القرار [٣].

معنى ذلك أن الرأي العام يبدأ وجوده بوجود الجمهور، لكنه يتشكل من خلال التفاعل بين نسبة مؤثرة في المجتمع، وبين الجمهور العام، وقد تكون هذه النسبة أقلية مبدعة من المثقفين، أو قادة الرأي ذوي المكانة والثقة في مجتمعهم [٤] أو ممثلة للتيار الحكومي.

وما يهم في هذا الصدد، الوقوف على قضيتين هامتين منهما ما تتصل بطبيعة القضايا والمشكلات التعليمية، والثانية عما يكتنف منهجية قياس الرأي العام من مشكلات، وهم قضيتان يمكن الاسترشاد بما يأتي في سياق مناقشتهما في صياغة قضايا هذا البحث، وآليات تنفيذه، بمعني أننا سنناقش ما يلي:

١-قضايا التربية وخصائصها في سياق ظاهرة الرأي العام.

٢-المشكلات المنهجية التي يمكن أن تعترض استطلاعات الرأي العام في قضايا التعليم، وتلافيها في بحثنا الحالي.

أولا: قضايا التربية وخصائصها في سياق ظاهرة الرأي العام:

كما سبق وأشرنا بأن قضايا التربية هي قضايا ذات طبيعة خلافية، حيث يعد التعليم أحد ميادين الصراع الاجتماعي، ونضيف أيضا لأن الرأي العام يرتبط بمستوى ونوعية الوعي، ووعي الجمهور المصري بقضايا التعليم قد تشكل من خلال خصائص حكمت الإطار المجتمعي كعدم التجانس، وتعدد أنسقة القيم، ووجود مركزية انعكست على آلية صنع السياسات فيه، وتكون رأي عام يتشكل بقيم وتوجهات الفئات المسيطرة والمؤثرة داخل المجتمع، وأيضا غياب الإطار الفكري المحدد، بل وتغير هذا الإطار من زمن لآخر، ومن عهد لآخر.

وقد اشتبك هذا الوعي عبر تاريخ تشكله الحديث، وتحديدا منذ مطلع القرن ١٩ وحتى الآن بالعديد من القضايا الخلافية الكبرى ذات الصلة بالتعليم، كهوية التعليم المصري، ودوره في التغير الاجتماعي، ومصادر تمويله بين مسئولية الدولة وجهود الأفراد، وتفاوت النظرة إلى غاياته، إما ربطا بتكنيك الدولة ونفعية الأفراد، أو بربطه بإطار المجتمع وصناعة المواطن.

واشتبك هذا الوعي أيضا بالعديد من القضايا المباشرة كنظام التعليم، ونظم التقويم داخله، ومفرداته كالكتاب المدرسي، والأنشطة، وما ينجم عن نمطه القائم من مشكلات كالدروس الخصوصية.

معنى ذلك أن قضايا التعليم لا يمكن الزعم بأنها كلها على درجة واحدة من العمق أو الشمولية في تناول الظاهرة التعليمية، فهناك قضايا كبرى يمكن أن تشغل النخب داخل المجتمع سواء السياسية أو الثقافية، وقضايا صغرى تتصل بشكل مباشر بالممارسات والآليات التعليمية وتعد الشغل الشاغل لفئات أخرى وهي تلك الممثلة لعناصر البنية الداخلية للنظام التعليمي من معلمين وإدارة وأولياء أمور وطلاب ... الخ.

ولاشك أن النوعين مرتبطان، ولكن تبقى درجة الوعي، ودرجة القدرة على التعمق في النظرة إلى مجمل النظام التعليمي، وفي علاقته بالإطار المجتمعي وأنسقته، مختلفة من جمهور إلى جمهور، وحسب صياغة وطرح القضايا أمام هذا الجمهور أو ذاك.

ومن المعروف أن استطلاعات الرأي العام تتفاوت حسب هامشية أو حيوية موضوعاتها، حيث قد لا يسمح بعملية استطلاع لموضوعات قد تبدو للدولة ذات خطورة أو حساسية، وعبر تاريخ استطلاعات الرأي العام كان ثمة علاقة طردية دائما بين توفر مناخ الحرية وتراجع مساحة التسلط، وبين زيادة قياسات الرأي العام وابتعادها عن تناول القضايا الهامشية، واقترابها أكثر من الموضوعات الحيوية (٥).

ولا تنفصل مسألة هامشية أو حيوية الموضوعات التي تدور حولها استطلاعات الرأي عن دور الإعلام نفسه في ترتيب أولويات واهتمامات الجمهور إزاء هذه الموضوعات، بالإضافة إلى كيفية التناول الإعلامي لها، ومضمون الإطار القيمي الذي تعرض من خلاله، والإعلام بهذه الكيفية هو الذي يحدد للجمهور "أجندة" اهتماماته وأولوياتها (٦)، بحيث يمكن أن يكون موضوع "شكل" الكتاب المدرسي مقدما في الاهتمام عن "محتوى" هذا الكتاب.

كما يتوقف بلورة الرأي العام حول موضوعات معينة على كم المعلومات التي توفرها وسائل الإعلام، أو مصادر إثارة القضايا والموضوعات سواء كانت مصادر حكومية أو غير حكومية، وليس فقط كم المعلومات، بل اتجاه هذه المعلومات، حتى تصبح مسألة قياس الرأي العام هي مجرد قياس لما أحدثته وسائل الإعلام أو هذه المصادر في جمهور لم يستطع استقاء معلومات موضوعية وكافية في قضايا تشغله بالفعل (٧).

وحول أثر وسائل الاتصال الجماهيرية في تحديد جدول اهتمامات الجمهور، أشار "إيفرت روجرز" Everett M . Rogers و"جيمس ديرنج" James W. Dearing خلال الاحتفالية بمرور خمسين عاما على صدور دورية الرأي العام Public Opinion quarterly عام ١٩٨٧، إلى أن دراسة هذا الأمر تحتاج إلى تصميمات أكثر تعقيدا تسمح باكتشاف أكثر دقة لكيفية وضع هذا الجدول، وضرورة تفسير كيفية ومدى تأثير وسائل الإعلام في ذلك (٨).

وتطبيقا لهذه الملاحظات على قضايا التعليم المطروحة في سياق قياسات الرأي العام، يمكن طرح التساؤلات التالية:

- هل ثمة قضايا هامشية، وأخرى حيوية داخل الميدان التربوي؟

- هل يمكن لنسق الإعلام التحكم في تدفق المعلومات حول قضايا تعليمية ترى الجهات الرسمية أنها حساسة؟
- وفق أي آليات يتم تحديد قائمة أو "أجندة" الجمهور فيما يتصل بقضايا التعليم المطروحة على ساحة النقاش العام؟

وبالنسبة للسؤال الأول يمكن الزعم بأن ما يتضمنه الاستطلاع من قضايا لا يحدد مدى هامشية أو محورية هذه القضايا بقدر ما يقوم بذلك تحليل النتائج، فكثير من القضايا قد تبدو هامشية كتلك المرتبطة بالكتاب المدرسي، ولكن يمكن من خلال تحليل النتائج، ومحتوى ما أسفرت عنه الاستجابات من الوصول إلى عمق هذه القضية وهو تعبير موقف القوى الاجتماعية وفئات المجتمع من ثقافة المجتمع على متصل المحافظة والإبداع، بينما يمكن للاستطلاع أن يتناول قضايا كبرى أو محورية مثل قضية "نظام التعليم" وعدد سنوات الإلزام، ويقف عند حدود تسجيل الاستجابات في عملية التحليل دون إشارة إلى ما تعبر عنه هذه الاستجابات من موقف هذه القوى والفئات من قضية التعليم والأمن القومي وما يرتبط بهما من ضرورة مد مظلته للجماهير العريضة وفي أطول فترة تمدرس ممكنة.

وبالنسبة للسؤال الثاني يمكن القول بأن هناك فرق بين وجود إعلام تربوي منهجي ومنظم على كافة المستويات الوطنية والمحلية يفسر بوضوح للجمهور ما يتم تعديله، أو تغييره، أو تطويره داخل جسم التعليم، أو ما يستدعي التطوير أو التعديل أو التغيير، بمعلومات غير محرفة، وغير موحية لتبني مواقف معدة سلفا، وبمشاركة المسئولين عن التعليم وسياساته، وبين أن يتم هذا في إطار من الغموض، أو المعلومات المحرفة، أو المعلومات التحريضية لتبني اتجاهات ما (٩).

وفرق بين تصدي الإعلام الرسمي، وأجهزة تشكيل الرأي لقضايا تربوية تسعى الجهات الرسمية لأن تكون في مقدمة أولويات واهتمامات الجمهور العام، وأن تتصدى لقضايا يفرزها واقع الممارسة التعليمية، وتأتي في مقدمة اهتمامات الجمهور واقعيا، حيث قد تمثل قضايا المؤخرة في قائمة الخطاب الرسمي مقدمة القائمة في خطاب الجمهور العام، أو العكس، وهو أمر وارد في قضايا التعليم إذا ما كانت جهود التطوير تعمل في إطار النسق القائم، وتسعى لإصلاحه، وليس الثورة عليه وتغييره جذريا، وذلك فيما يتعلق بالسؤال الثالث.

ثانيا: المشكلات المنهجية التي يمكن أن تعترض استطلاعات الرأي العام في قضايا التعليم وتلافيها في البحث التالي:

وهي مشكلات تنعكس على فنيات استطلاع الرأي، بدءا من اختيار الموضوع، مرورا بانتقاء العينة، وتصميم وتطبيق الأدوات، وتحليل وتفسير النتائج، وانتهاء بنشر هذه النتائج.

بالنسبة "للموضوع" وإضافة لما ذكر عن هامشيته أو حيويته بالنسبة لمجمل قضايا التعليم التي يسمح باستطلاع الآراء حولها، فإنه ينبغي أن يكون ثمة معلومات لدى جمهور الرأي العلم حول هذا الموضوع، حتى يمكن التأكد من بلورة رأي حوله، معني ذلك ضرورة وجود المصدر الذي يستقي منه الأفراد هذه المعلومات، وهنا تلعب وسائل الإعلام دورا هذا المصدر [١٠]، ونضيف أن تكون وسائل إعلام تربوي في الأساس بالنسبة لقضايا التعليم.

ويلاحظ على البحث الحالي فيما يخص "القضايا" التي يطرحها، أنها من ذلك النوع الذي يتصل مباشرة بالممارسة التعليمية داخل التعليم الثانوي، كالنظام، والامتحانات، والكتاب المدرسي، ومشكلة الدروس الخصوصية، وتمويل التعليم، وتصورات حول تطوير التعليم الثانوي وهي قضايا أثارتها وسائل الإعلام ولا تزال، إضافة إلى أنها قضايا ممارسة يومية للجمهور، بما يدفعنا إلى القول بأن من المؤكد أن ثمة آراء قد تبلورت حولها ويمكن قياسها.

وإذا كانت مشكلة نقص المعلومات حول "الموضوع" قد تدفع بظاهرة "اللا رأي" أو "اللا اكتراث" وهي من المشاكل التي تعترض قياسات الرأي العام ، إلى السطح [١١]، فإن الأمر يمكن أن يكون هكذا في إطار القضّايا السياسية، أما القضايا المرتبطة بالتعليم فإن مشكلة نقص المعلومات قد يعوضها إطار الخبرة الممارسة والمعاشة من قبل الجمهور وما يمكن أن يسفر عن هذه الخبرة من بلورة آراء واتجاهات.

وإذا كان المؤتمر الدولي للتربية السادس والثلاثون، والمنعقد عام ١٩٧٧ قد تبنى مفهوما دينميا للمعلومات التربوية يتضمن توليد وإيصال الأفكار والآراء والحقائق والأرقام وغير ذلك من المعطيات المتصلة بتحسين أداء التعليم وتطويره بين الأفراد والهيئات المعنية بالتعليم محليا، وقطريا, ودوليا [١٢]، فإن هذا المفهوم ينبغي أن يتسع ليشمل إلى جانب "المعنيين بالتعليم" أيضا الجمهور العام وذلك لأن ما توفره المعلومات التربوية يمكن أن يحقق هدفين [١٣]:

١- ترشيد القرار التعليمي.

٢- بلورة رأي عام تربوي.

ومن خطوة تحديد موضوع الاستطلاع إلى خطوة تحديد (العينة)، فمن المعروف -وفق المفهوم الاجتماعي للرأي العام- بأنه يبدأ بوجود الجمهور المهتم بقضية ما، وفي ذات الوقت

فإن الجمهور ليس له صفة الاستمرارية، أو الثبات، بل إنه يختلف حجما ونوعا باختلاف القضايا التي تمس اهتماماته أو مصالحه، ويمتنع وجوده متى فقدت القضية أهميتها بالنسبة له[١٤].

وتحديد الجمهور المستهدف بالاستطلاع ليس من الأمور السهلة، إذ ثمة مشكلات منهجيـة بهذا الشأن، كأن يساء انتقاء (العينة) لعدم ملائمتها لطبيعة (قضايا) اسـتطلاع الـرأي، حيـث يشترط، اهتمام الجمهور بهذه القضايا وإلمامه بالمعلومات حولها، ومشاركته في مناقشتها فـي سياق النقاش العام، وبمعنى أن يكون طرفا في الخلاف حولها، بل قد يكون هذا الجمهور خـارج المؤثرات والقنوات التي يتم من خلالها تشكيل الرأي العام.

كذلك يمكن أن نواجه مشكلة (التحيز) في انتقاء العينة، فلا تكون ممثلة للرأي العام الـذي تقيسه، أو أن يكون جمهور (العينة) ممثلا لاحد طرفي الخـلاف فـي الآراء دون الأطـراف الأخرى.

وفي هذا البحث تم انتقاء (العينة) من الجمهور المتصل بالنظام التعليمي سواء طـلاب أو أولياء أمور، أو العاملين بالحقل التعليمي، وهو جمهور يمكن لمشـاركته وممارسـته العمليـة التعليمية أن يكون قد بلور آراء بصور ما نطرحه من قضايا، كما أنه ممثل لكافـة المسـتويات الاجتماعية داخل المجتمع، بما قد يعكس تنوعاً في المواقف والاتجاهات إزاء هذه القضايا.

ومن مرحلة تحديد العينة إلى خطوة " تصميم القياس" وما يحتويه من أسئلة، وهي مرحلـة يمكن أيضا أن تواجه بالعديد من المشكلات المنهجية.

وفي هذا الصدد ينطبق القول المأثور " سل سؤالاً رديئاً، تحصل على إجابات رديئة" حيث قد يحرف أو يشوه إدراك الفرد بسؤال تمت صياغته بما يفضى إلى هذا التحريـف أو التشـوه، ففي النظم غير الديمقراطية يمكن في استطلاع الرأي حول قضايا سياسية أن يتم لوى الأسـئلة ضمانا للحصول على استجابات بعينها[١٥].

لذلك يحدد " لازار سفيلد Paul Lazersfeld " ثلاثة مبادئ تحكم تحديد ووضوح السؤال في الاستبيانات، وهي أولا: تحديد الهدف من الاستطلاع، وهل هو قياس درجة معرفة المبحوث بالمشكلة المطروحة، أم معرفة رأيه نحوها، أم ترك الاستجابة بلا تقييد، وثانياً: التميـيز بيـن الأفراد، وذلك لصياغة السؤال بأسلوب يلائم مستوى خبرة المستجيب، وعدم توجيه أسئلة تكـون إجاباتها – لاعتبارات معينه – مجرد تحصيل حاصل، وثالثاً: مبدأ الافتراض الضمني، ويعنـي

إدراك أن المستجيب يصدر إستجابابته في ضوء ما يتصوره ضمناً عن قصـــد البـاحث مـن سؤاله[16].

ويحدد جالوب Gallop خمسة أنواع من المعلومات يحتاجها الباحث في مجال اسـتطلاع الرأي وهي (أسئلة المعلومات) لجمع المعلومات والتفرقة بين من يملكها ومن لا يملكها حـول موضوع أو قضيه ما، (والأسئلة ذات البعدين: نعم/ لا) وتدور حول موضوعـات وقضايـا مركبة في حاجة إلى تفتيت نعناصرها الأولية، وهناك (أسئلة ذات النهايات المفتوحة) وتفيد فـي إمكان الوصول إلى المعلومات الجانبية أو الإضافية التي تثرى عملية التحليل وخاصة في قياس الاتجاهات، (والأسئلة السببية) لمعرفة أسباب تبني الأفراد لآراء معينه، وكذلك هناك (أسئلة شدة الرأي) وتدور حول تقييم موضوع الاستطلاع[17].

كذلك قد يحدث التأثير في استجابات المبحوثين من خلال وضع صياغة بنود الاسـتجابة المرفقة بكل سؤال، كبدائل للإجابة عليه، وذلك من خلال تعبيرات غير محـددة مثـل " خطـر محدق" أو "كارثة مروعة" أو خسارة فادحة"٠٠٠الخ أو استخدام كلمات ذات حساسـية مرتفعـة بالنسبة لبعض المجموعات[18].

وتكشف مشكلات مرحلة " تحليل النتائج" عن إمكانية وجود نفـس آليـات التحريـف أو التضليل التي يمكن أن تعترض خطوتي " المعانية" و" تصميم الاستطلاع"، فقد يكون لدى الباحث أو فريق البحث رؤى وأحكام مسبقة عن النتائج المحتملة للاستطلاع " حتـى يصبح تحليـل البيانات مجرد تدعيم أو تأكيد لتلك الرؤى والأحكام بغض النظر عما تتضمنه مـن احتمـالات ووجهات نظر أخرى، أو إغفال ذكر بعض النتائج المتعارضة مع توجهات جهـة البحـث، أو تجاهل ذكر استجابات (لا أعرف، أو لا رأي لي)" وهو إغفال مشروع شرط أن تكون نسـبتها أقل من ١٠% من إجمالى حجم العينة- بينما قـد تكـون ذات أهميـة فـي حالـة المسـوح والاستطلاعات الضخمة[19].

وتعد مرحلة " نشر نتائج الاستطلاع" آخر المراحل وأخطرها، سواء كـان هـذا النشـر علمياً، أو إعلامياً، ويمكن أن يحدث فيها كافة التجاوزات المنهجية والأخلاقية، سواء نتيجة جهل أو قصور علمي، أو جاءت عمداً للتعبير عن انحيازات أيديولوجية أو طبقية أو فئوية أو تطلعـا لطموحات شخصية لدى الباحث[20].

بهذا يمكن إدراك أن ظاهرة الرأي العام في إطارها الاجتماعي وحركة قياسها داخل ميدان التربية قد تعترضها نفس القضايا والمشكلات التي تواجه الظاهرة في أي ميدان آخـر، وفـي النهاية فإن الإلمام بطبيعة هذه القضايا والمشكلات يفيد في حال هذا البحث وغيره من البحـوث الأخرى التي تعتمد في الأساس على الاستبيانات وجمع البيانات والآراء من الحقل التعليمي.

• المشكلة وأهميتها(*):

تتلخص المشكلة في هذا البحث في الآتي:

(١) عدم وضوح بعض قضايا التعليم لدى بعض فئات الرأي العام في مجالات الإصلاحات المزمع إدخالها في كل من نظام التعليم الثانوى العام والفنى، وإداراته، وإعداد وتدريب المعلم، والمناهج الدراسية، والامتحانات، والكتاب المدرسي، والدروس الخصوصية، وتمويل التعليم، والنشاط المدرسي، واختيار المدرسة كوحدة منتجة.

وقد نتج عن الغموض تردد شائعات تعوق خطوات الإصلاح التعليمي في المجالات السابقة، ولهذا يأتي هذا البحث للتعرف على أبعاد كل مجال واتجاهات الرأي العام التربوى إزاءها، حتى يمكن تصميم برنامج توعية في بحث آخر لمواجهة مقاومة الإصلاح.

(٢) وجود تناقض بين أهداف أولياء الأمور والطلاب والمعلمين وقيادات التعليم من ناحية، والمسئولين عن الإصلاح التعليمي من ناحية أخرى، فالرأي العام يقيس أبعاد عملية التعليم/ التعلم على أساس مدى تحقيقها للنجاح والتفوق في الامتحانات، بينما الأهداف عند الإصلاحيين تمتد إلى النواحي الوجدانية والسلوكية بجانب النواحي المعرفية ويعتبر هذا البحث خطوة في تقريب الرؤى والأفكار بين الرأي العام والإصلاحيين.

الأسئلة التى يجاب عنها في البحث:

يجاب في هذا البحث عن أحد عشر سؤلا تدور كلها حول القضايا الجدلية التى عرضت في اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوى في مصر في الفترة نوفمبر ٢٠٠٠- نوفمبر ٢٠٠١ وبلغ عدد ٢٤ لقاء واستغرق بعضها من ساعتين إلى ثلاث ساعات تبدأ بربع ساعة من السيد الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم في عرض الإطار العام للحوار، ثم يتيح فرصا كاملة للعصف الذهنى للحاضرين من النخبة في مصر من هيئة التدريس بالجامعات والمراكز البحثية، وقيادات الأحزاب ورجال المال والأعمال والفنانين والصحفيين وجماعات المجتمع المدني.

وهذه الأسئلة هي:

(*) أعداد: ا.د. فليب اسكاروس، ا.د لورنس بسطا زكرى

(١)ما النظام التعليمي المناسب للعلاقة التعليمية بين التعليم العام والفنى من وجهة نظر الـرأي العام التربوي.

(٢) ما أبعاد السلطات التى يمكن تفويضها للإدارة المدرسية من الإدارات التعليمية المركزيـة والمحلية كما يراها الرأي العام التربوي؟

(٣) ما الرأي في تحسين إعداد وتدريب المعلمين كما يراها الرأي العام التربوى؟

(٤) ما مدى تقبل الرأي العام التربوى للإصلاحات المزمع إدخالـها فـي المنـاهج وطـرق التدريس؟

(٥) إلى أي مدى يتقبل الرأي العام التربوى تحسين ورقة الامتحانات سواء أكانت للأسـئلة أم للإجابة؟

(٦) ما أشكال الكتاب المدرسي ومواصفاته التى ترضي الرأي العام التربوى؟

(٧) كيف يرى الرأي العام التربوى سبل حل مشكلات الدروس الخصوصية؟

(٨) إلى أى مدى يتقبل الرأي العام التربوى التمويل الخاص بجانب التمويل العام للتعليم؟

(٩) ما وجهة نظر الرأي العام التربوى في تحسين الأنشطة المدرسية؟

(١٠) كيف يدعم الرأي العام التربوى فكرة المدرسة كوحدة منتجة؟

(١١) كيف تعرض الصحف قضايا تطوير التعليم الثانوى؟

(١٢) ما التوصيات والمقترحات التى تكون المحاور الأساسى لبرامج توعية الـرأي العـام التربوى في مصر بآفاق إصلاح التعليم الثانوى؟

حدود البحث ومصطلحاته

يقتصر هذا البحث على عينات من ٤ فئات للرأي العام التربوى وهي:

(١) المعلمين.

(٢) القيادات التعليمية التنفيذية.

(٣) الطلاب.

(٤) أولياء أمور الطلاب.

واستبعدت فئة النخبة التى تضم المتخصصين والمختصين وقيادات الرأي العام والفكـر لإجراء بحث آخر مواز لهذا البحث على هذه الفئة بذاتها، وبذلك يشكل هذا البحث بجانب بحـث

النخبة أساسا متينا لبرامج توعية تجعل القوى المؤثرة في الرأي العام التربوى تنحاز للإصـــلاح والتحديث.

وتستخدم في هذا البحث المصطلحات التالية:

فئة الرأي العام التربوى: هم فئة المستفيدين من الإصلاح التعليمي أو المضارين منـــه وفــق رؤيتهم لمصالحهم الشخصية أو وفقا للأهداف المحلية أو القومية أو العالمية التى يتبنونها.

اتجاهات الرأي العام التربوى: هو رأيهم بالقبول أو الرفض لفقرة إصلاحية محددة، لهذا تأثير مجتمعي وبذلك تختلف الميول عن الاتجاهات، في أن الأولى لها صفة الشخصية بينما الثانية لها صفحى أكثر شمولا.

تطوير التعليم الثانوى: هو إضافة أو حذف أو تعديل أو إبدال أو تغيير في جانب من الجوانب التى تتعلق ببنيته ونظامه أو مضمونه في إطار أهداف مرنـــة تســتوعب المتغــيرات القوميـــة والعالمية.

منهج البحث وخطوات السير فيه:

يتبع في هذا البحث منهج رصد الآراء وتفسيرها في ضوء مصالح فئات الــرأي العــام التربوى من ناحية، والمصالح العليا للوطن من ناحية ثانيـــة، والإمكانـــات الماديـــة والبشـــرية والتنظيمية المتاحة للتطوير من ناحية ثالثه، وتسير فيه وفق الخطوات التالية:

(١) تحليل مضمون وثائق الإصلاح وتحسين التعليم الثانوى الثلاث وهي: خمس سنوات علـــى طريق تطوير التعليم الثانوى في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١)، وثمرات الحوار في اللقـــاءات التمهيدية للمؤتـــمر القومي لتطـــوير التعليـــم الثانوى فـــي مصر. جـــزءان متداخـــلان (٥ نوفمبر ٢٠٠٠- ابريل٢٠٠١، و٥ نوفمبر ٢٠٠٠،٩يوليو ٢٠٠١).

(٢) تعميق وحدات التحليل السابق في الإطار النظري.

(٣) بناء أدوات بحث ميدانية لقياس اتجاهات الرأي العام التربوى إزاء وحدات التحليل السابق ثم تطبيقها.

(٤) تحليل نتائج القياس وتفسيرها.

(٥) تقديم توصيات ومقترحات كمحاور رئيسية لأى برنامج لتوعية الرأي العام التربوى.

المراجـــع

١- نزيه نصيف الأيوبي- سياسة التعليم في مصر، دراسة سياسة وإدارية - مركز الدراســات السياسية والاستراتيجية بالأهرام- ١٩٧٨-ص٤.

٢- أماني قنديل- التعليم والسياسة والتنمية في: أماني قنديل (محررة) سياسة التعليم الجـامعي في مصر، الأبعاد السياسية والاقتصادية - مركز البحــوث والدراســات السياســية- كليــة الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة،١٩٩١، ص ص ٦-١١.

٣- ناهد صالح - إمكانية قياس الرأي العام في الدول النامية- ندوة قياس الرأي العام في مصر (١٠-١٢ مارس ١٩٨١)- مطبوعات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية،ص ص ١٠٧.

٤- ليوبوجارت (محرر)- ندوة مستقبل الرأي العام - عرض وتعليق هويدا عدلـــي- المجلــة الاجتماعية القومية - المجلد ٢٨- العدد الثالث - سبتمبر ١٩٩١- المركز القومي للبحـوث الاجتماعية والجنائية- القاهرة، ص ١٣٢.

٥- راجع:

- ندوة قياس الرأي العام في مصر من ١٠ إلي ١٢مارس ١٩٨١- مطبوعات المركــز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية - جهاز قياس الرأي العام ، القاهرة، ١٩٨١.

5- David L. Protess and Max well Mccomls (eds.)- Agenda. Setting: Reading on Media, Pablic Opinion and Policy Making, Lawrance Er Lbaum Associates Pub.-Hill sadale- New Jercy - 1991-p2.

٧- ناهد رمزي- الرأي العام وسيكولوجية السياسة- الانجلو المصرية، القـــاهرة،١٩٩١، ص ص ١٨٨-١١٩.

٨- ليوبوجارت (محرر) ، ندوة مستقبل دراسات الرأي العام ، مرجع سابق ، ص١٣٩.

٩- أحمد يوسف سعد: الرأي التربوى العام في مصر - دكتوراه غير منشورة- كلية التربيـــة- جامعة عين شمس، ١٩٩٦، ص ص٢٨-٢٩.

١٠- ناهد رمزي: الرأي العام وسيكولوجية السياسة، مرجع سابق، ص ١١٨.

١١- ناهد صالح: اللارأي في قياس الرأي العام بالدول النامية- المجلة الاجتماعيـــة القوميـــة، العدد١، يناير ١٩٨٠، المجلـــد ١٧، المركـــز القومـــي للبحـــوث الاجتماعيـــة والجنائيـــة، القاهرة، ١٩٨٠،ص١٠.

١٢- صليب روفائيل: منظومة المعلومات التربوية ودورها في تحسين النظام التعليمي وترشيد قرارات تطوير التربية الجديدة، العدد ٢٧، السنة التاسعة، سبتمبر ١٩٨٢، اليونسكو، بيروت، ص٢٧.

١٣- أحمد يوسف سعد: مرجع سابق، ص٣١.

14- Herbert Blumer, the Mass, the public and public Opinion. In: J. Berlson (ed.) Reader In Public Opinion and Communication, Macmillan, 1967,P.47.

15- Leo Bogart, Silent Politics, Polls and Awareneness of Public Opinion. New York, Wiley, Inter science,1972,P.152.

١٦- ناهد رمزي: الرأي العام وسيكولوجية السياسة، مرجع سابق، ص ص١٨٢-١٨٦.

١٧- المرجع السابق، ص ص١٨٦-١٩١.

١٨- نورمان م. براد بورن، وسيمون سودمان ، مسوح واستطلاعات الرأي العام فهم ما تقوله لنا، عرض إبراهيم البيومي، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد ٣٠، العدد الأول، يناير ١٩٩٣، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ص١٤٩.

١٩- المرجع السابق، ص١٥٣.

٢٠- ناهد صالح، مرجع سابق، ص٣.

الفصل الثاني

الإطار النظرى للبحث

مخطط الفصـــل:

- تنظيم بنية التعليم
- الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية
- إعداد وتدريب المعلم
- تطوير وإصلاح المناهج
- تقويم تعلم الطالب (الامتحانات)
- الكتاب المدرسي
- الدروس الخصوصية
- تمويل التعليم
- الأنشطة المدرسية
- المدرسة كوحدة منتجة

الفصل الثاني

الإطار النظرى للبحث

تعالج في هذا الإطار الأبعاد النظرية للمحاور العشرة المكونة للقضايا التـــى نتعرف اتجاهات الرأي العام إزاءها، وهذه القضايا هي:

١- تنظيم بنية التعليم
٢- الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية
٣- إعداد وتدريب المعلم
٤- تطوير وإصلاح المناهج
٥- تقويم تعلم الطالب (الامتحانات)
٦- الكتاب المدرسي
٧- الدروس الخصوصية
٨- تمويل التعليم
٩- الأنشطة المدرسية .
١٠- المدرسة كوحدة منتجة

وقد تم تحديد هذه القضايا العشر من تحليل مضمون وثائق تطوير التعليم الثانوى التـــى نشرها برنامج تحسين التعليم الثانوى في مصر، وفي ضوء تحليل مضمون الحوارات التى تمت في اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوى فـــي مصـــر (٥نوفمـــبر ٢٠٠٠- ٩يوليو ٢٠٠١)، لأن هذه اللقاءات المتميزة فجرت قضايا مستحدثة مثل فكرة المدرسة المنتجـــة، أو التمويل بطرق غير تقليدية كرفع القادرين مبلغا ضخما عند الانتماء ثم استرداده عند التخرج، أي ينفق على التعليم من العائد الاستثمارى للمبلغ الأصلي، وكل هذه القضايا تحتاج لتقبـــل رأي العام التربوى الذي لا يتحمس عادة لما هو جديد ونعرض فيما يلي دراسات نظرية مختصرة من كل قضية من القضايا العشرة.

أولا: تنظيم بنية التعليم الثانوي في مصر(*)

يحتل التعليم الثانوي أهمية خاصة بالنسبة للنظام التعليمي، فهو يقع بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم العالي أو الجامعي، وبين هاتين المرحلتين يقف التعليم الثانوي لكي يؤدي دورا مزدوجا هو إعداد الطلاب للحياة العملية أو لمواصلة التعليم العالي أو الجامعي، وهو ما نصّ عليه قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بأن الهدف من مرحلة التعليم الثانوي هو إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي أو المشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية(١).

غير أن الخلاف لا يرجع إلى فلسفة هذه الأهداف بقدر ما يرجع إلى تطبيق هذه الأهداف في الواقع، كما أن التغيرات العالمية المعاصرة سواء فيما يتعلق بسرعة التطور التكنولوجي الهائل والتنافس الشديد بين الدول في إنتاج واستخدام المعرفة وتطبيقاتها في مجالات الحياة المختلفة يدعو بشكل واضح إلى الأخذ بمداخل جديدة لمحتوى وتنظيم التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة، ولذلك فإنه من الأهمية بمكان استقراء الاتجاهات العالمية في تطوير التعليم وخاصة ما يتعلق بالتعليم الثانوي.

فقد أشار تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتعليم للقرن الحادي والعشرين إلى أن التعليم – ومنه التعليم الثانوي– يجب أن يقوم على أربعة أسس رئيسة هي(٢):

١- **التعلم للمعرفة:** وذلك بالجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية وبين إمكانية البحث العميق في عدد محدود من المواد، وهو ما يعني أيضا تعلم كيفية التعلم للإفادة من الفرص التي يتيحها التعليم المستمر مدى الحياة.

٢- **التعلم للعمل:** فإلى جانب التأهيل المهني للفرد يتعين عليه بوجه عام اكتساب كفاءة تجعله قادراً على مواجهة مواقف عديدة بعضها غير متوقع وتيسر له العمل الجماعي، وهذه الكفاءة وتلك المؤهلات كثيراً ما تصبح أيسر إذا ما أتيحت للطلاب إمكانية اختبار قدراتهم وإثرائها بالاشتراك في أنشطة مهنية أو اجتماعية جنبا إلى جنب مع دراستهم، الأمر الذي يبرر ضرورة الأخذ بالأساليب المختلفة للتناوب بين الدراسة والعمل.

(*) إعداد د.ناجي شنودة نخلة أستاذ السياسات التربوية المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

٣- **التعلم للعيش معا:** وذلك بتنمية فهم الآخر وإدراك أوجه التكافل -من خلال مشروعات مشتركة والاستعداد لتسوية النزاعات- في ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام.

٤- **التعلم لنكون:** ويتطلب ذلك قدرة أكبر على الاستقلال الذاتي والحكم على الأمور والمسئولية الشخصية في تحقيق الهدف المشترك للجماعة، وضرورة اكتشاف الطاقات الكامنة في أعماق كل فرد خاصة الذاكرة والاستدلال والخيال والقدرات البدنية، والحس الجمالي، وسهولة الاتصال والتخاطب مع الآخرين والاستعداد الطبيعي للريادة والتوجيه، وهو ما يؤكد ضرورة أن يعرف الفرد ذاته على نحو أفضل.

والنظرة إلى التعليم الثانوي على ضوء هذه الأسس يتطلب إعادة النظر في تنظيمه ومحتواه، وهو غالبا ما ينظر إليه "كبوابة"للتقدم الاجتماعي والاقتصادي، في الوقت الذي لا يتسم بتحقيق المساواة في الفرص التعليمية للطلاب، كما أنه ليس مفتوحا بدرجة كافية على العالم الخارجي، وأنه بصورة عامة قد فشل في إعداد الطلاب ليس فقط للتعليم العالي ولكن أيضا لعالم العمل، فضلا عن أن المواد التي يتم تدريسها به ليس لها علاقة ببعضها البعض أو بالطلاب أنفسهم.

الاتجاهات العالمية في تنظيم التعليم الثانوي وتطويره:

من المعروف أن التعليم الثانوي يمثل درجة معينة من التنوع في النظم التعليمية القومية اعتمادا على البنية الاجتماعية المحلية والاختيارات السياسية للدول المختلفة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم الدول الأوروبية هناك ثلاثة نماذج أساسية للتعليم الثانوي هي: النموذج الأكاديمي، والثنائي (المزدوج)، وغير الرسمي. وهذه النماذج لا يمنع أحدها الآخر، ففي بعض الأحيان يسود أحدها، وفي حالات أخرى يتواجد نموذجان منها سويا، وفي حالات ثالثة تتعايش النماذج الثلاثة معا داخل نظام تعليمي قومي واحد[٣].

ويتمثل النموذج الأكاديمي في التعليم الثانوي في تلك المؤسسات التي تنقسم برامجها عادة إلى ثلاث شعب: عام أكاديمي، وفني، ومهني، أما النموذج الثنائي (المزدوج) أو التدريب المتناوب "المقررات الساندوتش Sandwich course" فهو نظام للدراسة التبادلية للطالب في المدرسة وممارسة العمل الميداني في المؤسسات الصناعية والتجارية، وهو بداية للتدريب المهني الأولي، والمسئولية عن هذا التعليم مشتركة بين ثلاثة أطراف: الدارسون وأصحاب الأعمال والحكومة، على حين أن النموذج غير الرسمي يشتمل على عدد من برامج التعليم

والتدريب للعمل، وبه مقررات تستمر لمدة تزيد عن العام، ومقررات أقصر، ويستهدف الشباب الذين تركوا بالفعل النظام التعليمي ولديهم الرغبة في تعلم مهارات معينة تمكنهم من دخول سوق العمل.

وقد ظهرت عدة اتجاهات لتطوير التعليم الثانوي تمثلت في وضع استراتيجيات للتكامل والتخصص وكان الهدف من التكامل في بعض هذه الدول هو إقامة نوع واحد من المدرسة الثانوية كما هو الحال في المدرسة الشاملة في السويد مما أدى إلى تقارب هيكلي فرعي للشعب والأنواع المختلفة للتعليم الثانوي، كما تم التكامل في أجزاء من المنهج من خلال تنظيم مناهج موحدة لكل الشعب وإمكانية الالتحاق بأكثر من نوع من المدارس لإنهاء برنامج واحد من برامج التعليم الثانوي.

وهناك نوعان أساسيان من استراتيجيات التكامل والتخصص هما[٤]:

النوع الأول: يسعى إلى تحقيق تكامل بنيوي بين أشكال ومؤسسات التعليم العام والفني والمهني، فيزود الطلاب بمنهج موحد تماماً، ودمج النظرية بالممارسة، والتعليم الأكاديمي بالتدريب المهني، ويترك لكل شاب الحرية في اختيار برنامجه الخاص على أساس المناهج الاختيارية الباقية، مع وجود مرونة في المناهج.

النوع الثاني: فانه يقدم تنوعا كبيرا في معايير التكامل الهيكلية الفرعية من خلال جعل المقررات متعددة الجوانب أكثر والسماح بالتنقل بين شعب مختلفة.

وبالإضافة إلى هذين الاتجاهين المنتشرين إلى حد كبير في تنظيم التعليم الثانوي هناك عدة اتجاهات أخرى تتبناها العديد من الدول الأوروبية لعل من أهمها:

- إطالة فترة التمدرس، وإطالة الفترة العامة الإلزامية، وهو يتضمن مد الفترات الدراسية الموحدة، ويشمل رفع السن التي يجب على الطلاب فيها الاختيار بين شعب التعليم المختلفة.
- وضع نظام للتنقل الحر بين شعب التعليم والتدريب المختلفة (العامة والمهنية) وذلك بإقامة مسارات بين المقررات، وتحقيق أقصى درجات المرونة كما هو الحال في السويد وهولندا وفنلندا.
- وضع برامج محورية متشابهة لكل شعب التعليم الثانوي، وتستمر بصفة عامة لمدة عام أو عامين ويمكن بعدها اختيار تخصص في شعبة معينة.

- تحويل مناهج التعليم الثانوي العام والفني إلى نماذج متعـدد المكونـات، أول مكـون فيـه مجموعة كاملة من المواد العامة التي يدرسها كل الطلاب، يتبعـه مقـرر مختـار معيـن الدراسة، ومقرر واحد اختياري، وفي بعض الأحيان تدريب عملي في شركة من الشـركات تنظمه كل مدرسة، ويجب على الطالب أن يتم مشروعا فرديا أو يحضر ورشة عمل.
- التوسع في الاختيارات المتاحة أمام الطلاب بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي مـن خـلال وضع مدي واسع من برامج ومقررات التدريب، وإقامة الصلة بيـن النمـوذج الأكـاديمي والنموذج الثنائي والنموذج غير الرسمي.
- تحقيق أكبر قدر من المرونة في التعليم الثانوي والمهني، ولهذه المرونة عدة أوجه تتمثل في إمكانية ضم مواد من أنواع مختلفة من البرامج.
- إدخال فترات إلزامية في المناهج لخبرة العمل لفترات مختلفة، وقد تم تصميم هـذا الشـكل لتلبية احتياجات الطلاب الباحثين عن معلومات مهنية وفنية.
- اشتراك أصحاب الأعمال بشكل خاص في وضع ملامح مناهج التعليم الثانوي والفني علـى المستوى القومي والمحلي.

وإذا كان تنظيم التعليم الثانوي في معظم الدول الأوروبية والولايات المتحـدة يحيطـه الكثير من التوترات والصراعات مما يشكل أزمة لهذه النظم التعليمية، فإن السؤال الذي يفـوض نفسه ما واقع تنظيم التعليم الثانوي في مصر؟ وما جوانب التطوير التي طرأت علية؟ وما مـدى وفعاليته؟

واقع تنظيم التعليم الثانوي في مصر:

يتنوع التعليم في المرحلة الثانوية ما بين عام وفني (صناعي وزراعي وتجاري). ومدة الدراسة ثلاث سنوات في معظم أنواع التعليم الثانوي وخمس سنوات في بعض أنواع التعليم الفـني وذلـك على النحو التالي:

١- التعليم الثانوي العام:

تتمتع المدرسة الثانوية العامة بالمكانة الأولى بالنسبة لغيرها من المـدارس فـي نظـر الطلاب وأولياء الأمور على السواء نظرا لأنها الطريق المؤدي إلى التعليم العالي، ويتم القبـول بهذه المدرسة على أساس المفاضلة بين المتقدمين في مجموع درجاتهم في شهادة إتمام الدراسـة بمرحلة التعليم الأساسي حيث تأخذ أصحاب المجاميع المرتفعة، ثم يـترك البـاقي للمـدارس الثانوية الفنية والمهنية.

ويوضح جدول (١) توزيع مدارس وطلاب التعليم العام ما بين حكومي وخاص في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ .

جدول (١) توزيع مدارس وطلاب التعليم العام ما بين حكومي وخاص في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ [٥]

التبعية	مدارس		أقسام		فصول		طلاب	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
حكومي	١٢٨٩	٧٧,٦	٢٣٨٨٨	٨٩,٦	٥٠٣٨٦١	٩١,٨	٩٩١٠٢٣	٩١,١
خاص	٣٧٢	٢٢,٤	٢٧٦٤	١٠,٤	٤٤٨٠١	٨,٢	٩٦٤٨٠	٨,٩
الجملة	١٦٦١		٢٦٦٥٢		٥٤٨٦٦٢		١٠٨٧٥٠٣	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معظم المدارس الثانوية العامة حكومية مجانية بنسبة ٧٧,٦% والتى تضم نحو ٩١,١% من جمله طلاب المدارس الثانوية العامة، على حين تبلغ نسبة المدارس الثانوية العامة الخاصة نحو ٢٢,٤% والتى تضم نحو ٨,٩% من طلاب هذا النوع من التعليم.

ويشتمل التعليم الثانوي العام على عدد قليل من المدارس الثانوية التجريبية الرياضية تبلغ نحو ٢٩ مدرسة ينتظم فيها نحو ٣٢١٧ طالبا وفقا لإحصاءات الوزارة عام ٢٠٠٠/٢٠٠١. وقد بدأ القبول بهذه المدارس عام ١٩٩١ وهي تهدف إلى الارتقاء بمستوى الأداء الحركي للطالب من خلال أنشطة رياضية موجهة تحقق النمو الكامل المتوازن وفقا لميوله، واستعداداته بصورة تؤهله لقطاع البطولة ولتكوين جيل من الأبطال الرياضيين، وتعتمد هذه المدارس في ممارسة أنشطتها على ما يقدمه المجلس الأعلى للشباب والرياضة من الإمكانات المادية وتزويدها بالتجهيزات الرياضية المطلوبة، وقد تم وضع هذه النوعية من المدارس تحت الرعاية والمتابعة الفنية لكليات التربية الرياضية[٦]، وتقبل هذه المدارس خريجي المدارس الإعدادية الرياضية مباشرة، والطلاب الحاصلين على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الإعدادية العامة بعد اجتياز اختبار رياضي للقبول بها.

ويتزايد الإقبال على التعليم الثانوي من جانب الطلاب عاما بعد عـــام، ويغلــب علـــى مناهجه الطابع النظري، وتكاد تنعدم الخدمات التوجيهية فيه.

٢- التعليم الثانوي الفني والمهني:

يضم التعليم الفني مستويين هما: التعليم الفني نظام السنوات الثلاث، والتعليم الفني نظـام السنوات الخمس، ويشتمل كل مستوى منهما على عدة نوعيات هي التعليم الصناعي والزراعـي والتجاري والإدارة والخدمات، بالإضافة إلى بعض نوعيات التعليم الأخرى مثل شـــعبة إعـداد معلمي المجالات العملية الملحقة بالمدارس الفنية نظام السنوات الثلاث.

ويلتحق الطلاب بالتعليم الثانوي الفني بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة بمرحلـــة التعليم الأساسي، وغالبا لا يتقدم للالتحاق بهذا النوع من التعليم إلا من قل مجموع درجاته عـــن الحد الأدنى للقبول بالمرحلة الثانوية العامة. ومن الملاحظ أن معظم أولياء أمور طلاب التعليـــم الفني -بما فيهم الفقراء- لا يشعرون بالفخر لإلحاق أبنائهم بالتعليم الفني، مما ينعكـــس علـــى شعور الطالب نفسه، والذي قد يشعر كما لو كان لالتحاقه بالتعليم الفني قدرا محتوما وعقابا لــــه على تدني درجاته، وبالطبع لن يعدم أولياء الأمور من القادرين من الحيل التي يتفادون بها مثـل هذا المصير لأبنائهم، مما قد يولد شعورا بالمرارة والإحباط لدى من قدر لهم أن يلتحقوا بالتعليم الفني[٧].

ويمنح الناجحون في المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث شهادة دبلوم المـدارس الثانوية الفنية الصناعية أو الزراعية أو التجارية وفقا لنوع الدراسة التي التحقوا بها، كما يمنـــح الناجحون في المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الخمس شهادة دبلوم الدراسة الفنية المتقدمـــة الصناعية أو الزراعية أو التجارية وفقا لنوع الدراسة التي التحقوا بها، ومن الملاحظ أن التفرقة بين النوعين السابقين من التعليم الفني تفرقة مصطنعة لا يعترف بها سوق العمل في ظل مشكلة البطالة الحالية.

أما التعليم الثانوي المهني فقد أنشئ بالقرار الـــوزاري (٢٠٥) لســـنة ١٩٩٠ وبـــدأت الدراسة به في العام الدراسي ١٩٩١/٩٠، ويقتصر على التعليمين الصناعي والزراعي المـهني، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات. ويمثل هذا النوع من التعليم ازدواجا وتكــــرارا للتعليـــم الفنـــي الصناعي والتعليم الفني الزراعي نظام السنوات الثلاث، وقد أنشأ لقبول الحاصلين على شــــهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي إعداد مهني صناعي أو زراعي وفقا لنوع الدراسة التي التحقوا بها

في مرحلة الإعدادية المهنية، والتي تضم الطلاب الذين تكرر رسوبهم سواء في الحلقة الابتدائية أو الإعدادية، ولم يتمكنوا من النجاح في مواد الدراسة بالتعليم الأساسي.

ومن الملاحظ أن التعليم الثانوي المهني أنشأ -بدوافع إنسانية- لقصور في علاج مشكلة التأخر الدراسي في مرحلة التعليم الأساسي، وحتى لا يقف تعليم هؤلاء الطلاب عند المرحلة الإعدادية، مما خلق ازدواجا وتكرارا بين أنواع التعليم الثانوي الفني والثانوي المهني نظام السنوات الثلاث، وهذا الأمر يحتاج إلى إعادة النظر في أوضاع التعليم الفني والمهني لرفع مستواه وتنظيم الدراسة به بالشكل الذي يتلاءم مع التطورات التكنولوجية والعلمية التي ينعكس أثرها على مختلف الحياة خاصة المجالات الفنية والعملية.

ومعظم مدارس التعليم الثانوي الفني والمهني حكومية باستثناء بعض المدارس الخاصة التي يتركز معظمها في التعليم التجاري. ويوضح جدول (٢) توزيع مدارس وطلاب التعليم الثانوي الفني والمهني وفقاً لمستويات ونوع التعليم (صناعي- زراعي- تجاري) في العام الدراسى ٢٠٠٠/٢٠٠١

جدول (٢) توزيع مدارس وطلاب التعليم الثانوي الفني والمهني وفقا لمستويات ونوع التعليم في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١[٨]

نوع التعليم	الثانوي الفني				الثانوي المهني		جملة نوعيات التعليم الفني والمهني	
	نظام السنوات الثلاث		نظام السنوات الخمس					
	مدارس	طلاب	مدارس	طلاب	مدارس	طلاب	مدارس	طلاب
صناعي	٥٣٣	٧٨٠٦١٥	٣٣	٤١٧٣٧	٢٢٦	٧٢٦١٥	٧٩٢	٨٩٤٩٦٧
زراعي	١٠٧	١٨٥٨١٤	٢	١٣٨٥	٦٠	١٦٢٣٤	١٦٩	٢٠٢٤٣٣
تجارى	٨٧٩	٩٢٢٣١٠	٤٢	٣٠٧٥٠	-	-	٩٢١	٩٥٣٠٦٠
إجمالي مدارس وطلاب التعليم الفني والمهني بأنواعه ومستوياته							١٨٨٢	٢٠٥١٤٦٠

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- إن التعليم التجاري يحظى بعدد كبير من مدارس وطلاب التعليم الفني حيث تبلغ نسبة عدد مدارسه نحو ٤٨,٩%، ونسبة عدد طلابه نحو ٤٦,٥%، على حين تقل هذه النسبة في

التعليم الصناعي حيث تبلغ نسبة عدد مدارسه نحو ٤٢,١%، ونسبة عدد طلابه نحو ٤٣,٦%، كما تقل هذه النسبة بدرجة كبيرة في التعليم الزراعي، حيث تبلغ نسبة مدارسه نحو ٩%، ونسبة عدد طلابه نحو ٩.٩% من إجمالي مدارس وطلاب التعليم الفني والمهني بأنواعه ومستوياته.

وتشير هذه النسب إلى الخلل في التوازن بين نوعيات التعليم الفني بزيادة نسبة التعليم التجاري، فإذا كان المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي قد أوصى منذ عام ١٩٨٧ بتخصيص نسبة ٤٠% من طلاب التعليم الفني للتعليم التجاري، ونسبة ٤٧% للتعليم الصناعي، و١٣% للتعليم الزراعي خلال الخطة الخمسية لإصلاح التعليم في مصر (٨٧/٨٨-٩١/١٩٩٢)(٩)، فإنه كان من الضروري إعادة النظر في هذه النسب بعد نهاية كل خطة في ضوء احتياجات المجتمع. وبالرغم من مرور أكثر من خمسة عشرة سنة على هذه التوصية وتفشي البطالة بصفة عامة وفي خريجي التعليم التجارى بصفة خاصة، وبالرغم من الإجراءات التى اتخذتها الوزارة في الخمس سنوات الأخيرة من تحويل مدارسه إلى مدارس ثانوية عامة، إلا أنه مازال هذا النوع من التعليم بتنظيمه وحجمه الحالي يقف كحجر عثرة في تطوير مرحلة التعليم الثانوي ويزيد من أزمته وبعده عن واقع المجتمع واحتياجاته من العمالة.

- كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن التعليم الثانوي المهني بنوعيه الصناعي والزراعي يحظى بنسبة من الطلاب تقدر بنحو ٨,١% من إجمالي طلاب التعليم الفني بنوعيه الصناعي والزراعي ومستوييه نظام السنوات الثلاث والخمس. ومعنى ذلك أن أقل من ١٠% طلاب التعليمين الصناعي والزراعي من الطلاب المتأخرين دراسيا، والذين لم يتمكنوا من الاستمرار في الدراسة بنجاح سواء في الحلقة الأولى أو الثانية من التعليم الأساسي الأمر الذي يزيد من مشكلات التعليم الفني والمهني ويؤدي إلى تخريج عمالة متدنية المستوى ثقافيا ومهنيا أيضا.

وبالرغم من الجهود التي بذلت، ومازالت تبذل من أجل رفع شان التعليم الفني والتقريب بينه وبين الثانوي العام، إلا أن الحواجز لا تزال قائمة بين النوعين -الفني والعام- نتيجة فصل مدارسه بعضها عن بعض، كما أن معظم تلك الجهود حدثت في إطار النظرة المستقلة للتعليم الفني عن التعليم العام، بالإضافة إلى أن النظم القائمة حاليا تحول دون استطاعة الطالب التحويل بسهولة ويسر من الدراسة الفنية إلى العامة إذا ما فشل في الدراسة التى التحق بها (١٠).

محاولات التقريب بين التعليم الثانوي العام والفني:

اتجهت السياسة التعليمية منذ عقد السبعينيات في القرن الماضي إلى محاولة المزج بين التعليم العام والفني عن طريق إدخال مناهج ومواد دراسية فنية في التعليم العام عن طريق إنشاء المدرسة الشاملة، والنهوض بمستوى المواد الثقافية في مدارس التعليم الفني لتحسين إعداد الطلاب وتخريج القوى البشرية اللازمة لمختلف قطاعات الإنتاج والخدمات، فضلا عن إزالة الفوارق بين المدرسة التقليدية والمدرسة الفنية في مدرسة واحدة، وفيما يلي عرضا لهذه المحاولات:

١- تمهين التعليم الثانوي العام:

أشارت وثيقة تطوير التعليم عام ١٩٨٠ إلى تطور الدراسة في المدرسة الثانوية العامة بحيث تصبح مرحلة منتهية تؤهل الطلاب للعمل والإسهام في مجالات الإنتاج والخدمات وذلك من خلال المواد العملية والمهنية، وتحقيق التوازن بينها وبين المقررات الثقافية لمقابلة احتياجات المجتمع وتهيئة الطلاب إلى منافذ ومسالك خارج الكليات والمعاهد العالية[١١]، خاصة وأن الاهتمام بتمهين التعليم الثانوي العام يتفق مع دور المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية مهمتها الأساسية إعداد الطلاب للحياة والاستمتاع بها والإسهام بدور إيجابي في سبيل ترقية المجتمع وتطويره.

وتمهين التعليم الثانوي العام له بدايات تمثلت في إنشاء الشعبة العامة -وفقا للقانون (١٠) لسنة ١٩٤٩- إلى جانب إنشاء شعبتي العلوم والآداب، وقد تضمنت خطة الدراسة بهذه الشعبة مواد عملية وفنية متنوعة (فنون ميكانيكية وكهربية، وفنون زخرفية وتطبيقية، ورسم وتصوير، واقتصاد منزلي ومواد تجارية وأعمال مكتبية)؛ إلا أن هذا القانون ألغي بعد تطبيقه بعام واحد[١٢]. وقد تم إدخال مادة الهوايات في خطة الدراسة عام ١٩٥٣، ثم إدخال الدراسات العملية على سبيل التجريب منذ عام ١٩٥٩، وخصص لها ست ساعات في خطة الدراسة، واستهدفت الكشف عن ميول الطلاب واستعداداتهم المهنية ومساعدتهم على اختيار المهن المناسبة لهم في المستقبل وتدريبهم على أعمال يدوية تفيدهم في حياتهم العملية وتنمية القدرة على الابتكار، وقد تبين أن هذه الدراسات العملية لم تحقق النتائج المرجوة منها نتيجة للمشكلات التي واجهت تنفيذها والتي تتعلق بمقرراتها والقائمين على تدريسها والإشراف عليها[١٣]. وقد تغير اسم الدراسات العملية إلى المجالات العلمية والمهنية.

وأرجعت وثيقة استراتيجية تطوير التعليم عام ١٩٨٧ قصور خطة الدراسة بالثانوية العامة في إعداد الطلاب للحياة العملية إلى عدم العناية بتدريس المجالات العملية أو التطبيقية. وأن المحاولات السابقة لإدخال هذه المواد قد باءت بالفشل بسبب عدم ضم الدرجة التي حصل عليها الطالب في هذه المادة إلى المجموع الكلي لامتحان شهادة الثانوية العامة، ولذلك أوصى المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي بالاهتمام بالمجالات العلمية والمهنية في الثانوي العام، ودعم مكانتها من الخطة الدراسية بحيث يخصص لها نسبة ٢٠% من مجموع ساعات الخطة الدراسية والنشاط المدرسي وبحيث تعامل هذه المواد بمستوى متكافئ مع المواد النظرية في تقويم مستوى الطالب(١٤).

ومنذ استقراء خطة الدراسة الحالية بالتعليم الثانوي العام يتضح أنه خصص في الصف الأول ساعتان ليختار الطالب مادة من مجموعة المواد التكنولوجية (صناعي أو زراعي أو تجاري أو اقتصاد منزلي أو حاسب آلي) من مجموع ساعات الخطة الدراسية البالغ عددها ٣٨ ساعة، بنسبة ٥,٢% من مجموع ساعات الخطة. أما في الصف الثاني الثانوي (المرحلة الأولى) فقد خصص ٤ ساعات ليختار الطالب مادة واحدة فقط من مجموعة المواد التطبيقية وهي (التربية الفنية –التربية الموسيقية –الاقتصاد المنزلي –المجال التجاري –المجال الزراعي – المجال الصناعي –الحاسب الآلي) وذلك من مجموع ساعات الخطة البالغ عددها ٣٥ ساعة(١٥) بنسبة ١١,٤%، ولا توجد أي ساعات دراسية للمواد التطبيقية في الصف الثالث الثانوي (المرحلة الثانية).

ولو أعيد حساب ساعات المواد التطبيقية بالنسبة للتعليم الثانوي العام بصفوفه الثلاثة نجد أن عدد هذه الساعات ٦ ساعات من مجموع ساعات الصفوف الثلاثة البالغ عددها ١٠٥ ساعة، أي بنسبة ٥,٧% من جملة ساعات خطة الدراسة بالتعليم الثانوي العام، مما يدل على ضآلة الوقت المخصص لهذه المواد الأمر الذى ينعكس سلبا على الممارسة العملية للطالب وما يرتبط بها من معلومات نظرية، كما أن وضع مواد أخرى ضمن مجموعة المواد التطبيقية (مثل الحاسب الآلي– والتربية الفنية أو الموسيقية– أو الاقتصاد المنزلي بالنسبة للفتيات) قد يشجع معظم الطلاب على اختيار مثل هذه المواد ويجعلهم يتركون اختيار أحد المجالات الصناعية أو الزراعية أو التجارية.

كما تبين من استقراء خطة الدراسة أن هذه المواد لا تضاف درجاتها إلى المجموع الكلي، مما يقلل من مكانتها بين المواد الدراسية، نظرا لأن المادة الدراسية تكتسب أهمية لدى

الطلاب وأولياء الأمور من كونها مادة امتحان تضاف إلى المجموع الكلي وليست مجرد مادة نجاح أو رسوب فقط لا وزن للدرجات التي يحصل عليها الطالب فيها مما يجعله لا يوجه الاهتمام الكافي بها.

يتضح _مما سبق- أن تمهين التعليم الثانوي العام لا يتحقق في الواقع بدرجة كافية بالرغم من أن وزارة التربية والتعليم تعلق على المجالات العملية آمالا كبيرة في تمكين خريجيه من ممارسة بعض المهن الفنية أو في التقريب بين خطة الدراسة في المدارس الثانوية العامة والفنية ولتحقيق مرونة التحويل بين النوعين من المدارس الثانوية العامة والفنية.

٢- تجربة إنشاء المدرسة الشاملة: Comprehensive school

المدرسة الشاملة صيغة تعليمية تسهم في القضاء على المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي مثل الانفصال القائم بين التعليم الثانوي العام والفني، وتنويع محتوى التعليم بما يلائم الحاجات المختلفة للطلاب بالإضافة إلى محاولة ربط التعليم بالعمل. وهي إحدى الاتجاهات التي أوصت بها المؤتمرات والحلقات الدراسية وتناولتها بعض البحوث بالدراسة، والتي يمكن من خلالها تنويع التعليم الثانوي، حيث تعد المدرسة الشاملة طلابها للحياة والمهنة ومواصلة الدراسة إلى مراحل أعلى، من خلال مناهجها التي تتصف بالشمول والتنوع والتكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية[١٦]. وهي تقوم على استيعاب جميع الطلاب على اختلاف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، وتشتمل على مختلف أنواع الدراسة وموادها بحيث يجد فيها كل طالب المواد الدراسية التي تناسب ميوله وقدراته، كما يجد بها نوع الدراسة التي تؤهله للحياة العملية أو متابعة التعليم العالي، وهي ليست تجميعا لعدة أنواع من المدارس الثانوية ولكنها كل أنواع التعليم الثانوي الذى يقدم تحت سقف واحد.

وتقوم صيغة المدرسة الثانوية الشاملة على عدة مبادئ من أهمها ما يأتي[١٧]:

* **مبدأ الشمول:** ويقصد به قبول جميع الطلاب من مختلف القدرات والاستعدادات ومن مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتقدم لهم مختلف البرامج الدراسية والأنشطة التربوية التي تتلاءم مع قدراتهم واستعداداتهم ومع حاجاتهم وحاجات المجتمع.

* **مبدأ التكامل:** تقدم المدرسة الشاملة برامج وأنشطة تربوية متكاملة تجمع بين النواحي النظرية والعملية سواء على المستوى الأفقي في كل سنة دراسية أو على المستوى الرأسي طوال سنوات الدراسة.

* **مبدأ التفاعل:** المدرسة الشاملة مدرسة مجتمع فهي تتفاعل مع المجتمع وتؤثر فيه حيث تمكن الطلاب من المساهمة في الخدمات الاجتماعية لإصلاحه وتجديده وتحقيق تقدمه، وتتأثر بالمجتمع من خلال تنظيم النشاط التربوي الذي يكفل الحياة الاجتماعية الإيجابية داخل المدرسة.

ولقد انتشرت المدارس الشاملة في العديد من الدول المتباينة في درجة النمو الاقتصادي والاجتماعي، وهى النمط السائد في الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم دول أوروبا الغربية مثل إنجلترا والسويد وغيرها.

وقد أقدمت وزارة التربية والتعليم على تجربة المدرسة الشاملة عام ١٩٧٨، حيث صدر القرار الوزارى رقم (١٥٧) بتاريخ ١٩٧٨/٩/١٩ بإنشاء مدرستين احداهما في سوهاج والأخرى بمدينة طنطا، وذلك باتفاقية مع البنك الدولى للإنشاء والتعمير، حيث اعتمد أكثر من مليون وسبعمائة وخمسين ألف دولارا لشراء أجهزة خاصة لهاتين المدرستين، كما أنشئت أربع مدارس أخرى عام ١٩٨٤/٨٣ بمحافظات بني سويف، والوادى الجديد، والسويس، ومطروح، وتولى البنك الدولى أيضا تزويد المدارس الأربع الجديدة بالتجهيزات والمعدات اللازمة لتشغيل المجالات المخصصة لهذه المدارس(١٨).

وتضمنت خطة الدراسة بهذه المدارس نفس المواد الدراسية في خطة المدارس الثانوية العامة بالإضافة إلى ثلاثة مجالات عملية (صناعية وتجارية وزراعية) بواقع أربع ساعات أسبوعيا في كل صف من الصفوف الثلاثة بالمدرسة الشاملة، بنسبة تقدر بنحو ١٠% من مجموع ساعات خطة الدراسة..

وكانت المدارس الثانوية الشاملة تتبع التعليم الثانوي العام، أما الإشراف على تنفيذ المواد الدراسية فقد توزع بين التعليم الثانوي العام بالنسبة للمواد الثقافية، والتعليم الفني بالنسبة للمجالات العملية، ولذلك فإن ازدواجية الإشراف في التعليم الشامل أفرغته من مضمونه وفلسفته، كما أنه لم تتحقق الممارسة العملية للطلاب خارج المدرسة، وقل الجانب العملي في الدراسة وغلب عليها الطابع النظري مما أدى إلى انصراف الطلاب عن حصص المجالات العملية نتيجة لعدة مشكلات منها أن درجاتها لا تدخل في المجموع الكلي لدرجات الطالب في امتحان الثانوية العامة، ولم تتوفر للدراسة العملية متطلباتها من كتب ومعلمين ومدربين متخصصين أو معامل وورش أو خامات للتدريب.

وكشأن الكثير من نماذج التجريب -في تاريخ مصر- لم تكن تجربة المدرسة الثانوية الشاملة أكثر من مجرد لافتة تعلو جدران بعض المباني التعليمية التقليدية، ولذلك صاحب هذه

التجربة منذ نشأتها العديد من المشكلات التى أدت إلى فشلها إلى أن طويت صفحاتها في صمت وكأن شيئا لم يكن[١٩].

٣-فتح قنوات الاتصال بين أنواع التعليم الثانوي:

أقدمت وزارة التربية والتعليم في عقد الثمانينات على إنشاء قنوات تعليمية لتحويل الطلاب إليها من الراسبين في التعليم الثانوي العام، وأنشئ المسار الأول عام ١٩٨٤ وأطلق عليه نظام التعليم عن بعد بدور المعلمين والمعلمات وكان يهدف إلى ما يأتي:[٢٠]

- فتح منافذ جديدة لطلاب الصف الثالث الثانوي العام لعدم توفيقهم في استكمال مرحلة التعليم العام.
- تحقيق المرونة في النظام التعليمي وفتح قنواته.
- العمل على استفادة المجتمع من طاقاته البشرية، إذ أن رسوب الطالب لا يعني فشله الدراسي، بل قد يستطيع أن يستكمل دراسته ويستفيد منه المجتمع إذا ما توفرت له فرص أخرى للتعليم تناسب قدراته واستعداداته.

وقد التحق هؤلاء الطلاب بالصف الثالث بدور المعلمين والمعلمات عن طريق نظام التعليم عن بعد ودرسوا نفس مقررات دور المعلمين والمعلمات. ومع تعيين وزير آخر للتعليم صدر قرار بإلغاء هذا النظام -بعد مضي عام واحد - تضمن عدم السماح بقبول طلاب جدد مع استمرار الطلاب السابق قبولهم في الدراسة[٢١]، وقد تشير سرعة إغلاق هذا المسار إلى فشل هذه التجربة أو عدم وضوح الرؤية في فتح المسارات وقنوات الاتصال بين أنواع التعليم الثانوي.

أما القناة الثانية التي أنشئت بين أنواع التعليم الثانوي فهي نظام تغيير المسار للمدارس الفنية، حيث أجاز القرار الوزاري (١٨٠) لسنة ١٩٨٧ التحويل للطلاب الذين أتموا الدراسة بنجاح في الصف الثاني بالمدارس الثانوية العامة لقيدهم بالصف الثاني من التعليم الفني نظام السنوات الثلاث. ومع تحديد عدد مرات التقدم لامتحان شهادة الثانوية العامة بثلاث مرات فقط ووجود أعداد من الطلاب الذين استنفذوا عدد مرات الرسوب أوجدت الوزارة حلا لمشكلة هؤلاء الطلاب الراسبين لمدة ثلاث سنوات لقبولهم بالتعليم التجاري، وأنقصت مدة الدراسة إلى أحد عشر شهرا مقسمة إلى فصلين دراسيين، بالرغم من ضخامة أعداد الطلاب في التعليم التجاري. وهذا النظام مازال مستمرا حتى الآن.

يتضح مما سبق أن قنوات الاتصال بين أنواع التعليم الثانوي تسير في اتجاه واحد من الثانوي العام إلى الأنواع الأخرى من التعليم الثانوي الفني، والتي أنشئت علاجا لمشكلة التأخر الدراسي وليست نتيجة فلسفة واضحة لتحقيق سهولة الانتقال من نوع إلى آخر من أنواع التعليم الثانوي. وعلى الرغم من أن الوزارة أعلنت في وثيقة "مبارك والتعليم – نظرة إلى المستقبل" في عام ١٩٩٢ عن الملامح الأساسية لمواجهة أزمة التعليم التى تتمثل في عدة محاور منها تحقيق الانسيابية بين أنواع التعليم الثانوى المختلفة(٢٢)، غير أن هذا الأمر لم يتحقق على أرض الواقع على الرغم من مرور أكثر من عشر سنوات على إعلانه، مما جعل التعليم الثانوي جامدا وفقد مرونته سواء في الاستجابات لحاجات الطلاب أو المجتمع، وأصبح عبئا على الأسرة المصرية.

والخلاصة هي أن عملية تنظيم التعليم الثانوي تتطلب إحياء بعض التجارب التي اندثرت وتأخذ بها كثير من دول العالم مثل المدرسة الشاملة، وضرورة فتح قنوات الاتصال بين أنواع التعليم الثانوى على أسس سليمة مخططة ومدروسة.

المراجع والهوامش

(١) جمهورية مصر العربية – وزارة التربية: **قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨**، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨.

(٢) جاك ديلور وآخرون: **التعلم ذلك الكنز المكنون**، تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩، ص ص٧٧-٨٥.

(٣) مانيويل جواكيم: "التواصل والانقطاع في التعليم الثانوي في أوروبا الغربية"، **مستقبليات**، العدد رقم ١١٧، المجلد ٣١، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، مارس ٢٠٠١، ص١٠٦.

(٤) ـــــــــــ: **المرجع السابق**، ص ص١٠٨-١١٠.

(٥) وزارة التربية والتعليم-الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: **إحصاء التعليم قبل الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١ إجمالي الجمهورية**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١.

(٦) جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والعليم – المكتب الفني للوزير: **منجزات مسيرة التعليم في مصر (٨٧/١٩٨٨-٨٩/١٩٩٠)**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، سبتمبر ١٩٩٠، ص٨٨،٨٩.

(٧) سعيد إسماعيل علي: مستقبل التعليم قبل الجامعي في مصر، **كراسات استراتيجية (٨٣)**، السنة التاسعة، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٩٩، ص١١.

(٨) وزارة التربية والتعليم -الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي:**المرجع السابق.**

(٩) أحمد فتحي سرور: **تطوير التعليم في مصر. سياسته واستراتيجيته وتنفيذه – التعليم قبل الجامعي، ط٢**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩، ص١٧٥،١٧٦.

(١٠) عبد الفتاح أحمد حجاج:"نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوي"، **دراسات تربوية**، المجلد الخامس، الجزء(٢٤)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ١٩٩٠، ص١٦.

(١١) أحمد فتحي سرور: تطوير التعليم في مصر، **المرجع السابق**، ص٢٢٥.

(١٢) عبد الفتاح أحمد حجاج:"نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوي"، **المرجع السابق**، ص١٩.

(١٣) أحمد فتحي سرور: تطوير التعليم في مصر، **المرجع السابق**، ص١٧٠،١٧١.

(١٤) المجالس القومية المتخصصة: "التعليم الفني ودوره في إعداد القوى العاملة"، **مصر عـــام ٢٠٠٠، سلسلة دراسات (٩)**، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠، ص٩٧.

(١٥) **أنظر:**

- **قرار وزاري رقم (٤١٩) بتاريخ ١٩٩٨/٧/٢٢ بشأن خطة الدراسة في مرحلتي الثانويـــة العامة (الصفين الثاني والثالث الثانوي العام).**
- جمهورية مصر العربية – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: **تطوير التعليـــم فـــي جمهورية مصر العربية ١٩٩٤-١٩٩٦**، القاهرة، المركـــز القومـــي للبحـــوث التربويـــة والتنمية، ١٩٩٦، ص٣٠.

(١٦) حسن محمد حسان: "التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية بالمدرسة الشـــاملة ومـــدى ملاءمتها للتعليم الثانوي في مصر"، ورقة قدمت في **ندوة تطوير المدرسة الثانوية العامـــة في ضوء تجارب المدرســـة الثانويـــة الشـــاملة فـــي الفـــترة مـــن ١٩٨٩/٧/٢٤إلـــى ١٩٨٩/٧/٢٧**، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يوليو ١٩٨٩، ص٤.

(١٧) **أنظر:**

- عوض توفيق عوض:"المدرسة الشاملة في السويد كصيغة من صيغ التعليم الشامل"، ورقـــة قدمت في **ندوة تطوير المدرسة الثانوية العامة في ضوء تجارب المدرسة الثانوية الشاملة في الفترة من ١٩٨٩/٧/٢٤إلى ١٩٨٩/٧/٢٧**، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربويـــة والتنمية، يوليو ١٩٨٩، ص٦.
- محمد صبري حافظ محمود:"متطلبات تطبيق صيغة المدرسة الشاملة بمصر" ورقة قدمت في **ندوة تطوير المدرسة الثانوية العامة في ضوء تجارب المدرسة الثانوية الشاملة في الفترة من ١٩٨٩/٧/٢٤إلى ١٩٨٩/٧/٢٧**، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنميـــة، يوليو ١٩٨٩، صص٩،١٠.

(١٨) رسمي عبد الملك رستم:"المدرسة الثانوية الشاملة في مصر – دراسة ميدانية"ورقة قدمـت في **ندوة تطوير المدرسة الثانوية العامة في ضوء تجارب المدرسة الثانوية الشاملة فـــي الفترة من ١٩٨٩/٧/٢٤إلى ١٩٨٩/٧/٢٧**، القاهرة: المركز القومي للبحـــوث التربويـــة والتنمية، يوليو ١٩٨٩، ص٩.

(١٩) كامل حامد جاد علي:"تطوير التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء المتغيرات المجتمعية والتعليمية **رسالة دكتوراه** غير منشورة في أصول التربية، مقدمه لكلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة:١٩٩٦، ص ص١١١،١١٣.

(٢٠) **أنظر:**

- جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والعليم – المكتب الفني للوزير: **السياسة التعليمية في مصر**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٥، ص٣٥،٣٦.
- **قرار وزاري رقم (١٠٦) بتاريخ ١٩٨٤/١٠/٣٠بشأن الطلاب المنقولين من الصف إلى الصف الثالث بدور المعلمين والمعلمات عن نظام التعليم عن بعد.**

(٢١) قرار وزاري رقم (١٢٠) بتاريخ ١٩٨٥/١٠/١٤.

(٢٢) وزارة التربية والتعليم: "**مبارك والتعليم – نظرة إلى المستقبل**"، القاهرة وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٩٢، ص ص٦٠،٦١.

ثانيا: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية(*)

- مقدمة:

إن مستقبل التعليم الثانوي في مصر، لا يتوقف فقط على وضوح الرؤية بالنسبة لفلسفة التعليم الثانوي وأهدافه، ولا على تطوير مناهجه وأساليبه، وتوفير أفضل الإمكانات المادية له من مباني وتجهيزات وموارد مالية، ولا على حسن إعداد وتدريب معلميه، أو إحكام علاقته بالمجتمع ومطالبه، وإنما يتوقف أيضا على توافر قيادات واعية لإدارته التعليمية والمدرسية، قادرة على التخطيط العلمي السليم، والتنفيذ الدقيق لخطط التعليم الثانوي على جميع أنواعه. فمما لا شك فيه إن الدقة في اختيار القيادات التربوية للإدارة التعليمية والمدرسية، والتوفيق في الوصول إلى عناصرها الصالحة المتميزة بالمقومات الموضوعية للقيادة الإدارية التربوية، المتوائمة قدرتها مع طبيعة الموقع الذي تكون فيه الواعية بالظروف التي تحيط بحركتها، والبيئة التي تعمل بها، ثم إعدادها وتدريبها ومتابعة تقويمها، يعتبر مفتاحا للإصلاح التربوي، بل يمثل شرطا أساسيا لنجاح أي جهد للإصلاح والتطوير والتحديث في الإدارات التعليمية والإدارة المدرسية، والواقع أنه يوجد فرق بين الإدارة والقيادة، فالإدارة التعليمية بمفهومها الحديث هي مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل مؤسسات التعليم أو فيما بينها، أو بين ما يحيط بها من مؤسسات لتحقيق الأغراض المنشودة. أو هي العملية التربوية التي يتم بمقتضاها توفير الموارد البشرية والمادية وتوجيهها إلى ما يحقق الأغراض التربوية المنشودة في تربية النشء في إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سوية. (سواء كانت الإدارة التعليمية على مستوى الوزارة، المديرية، المنطقة). أما القيادة فلها مفهوم أوسع وأشمل، إذ أنها تعني بوجه عام القدرات والإمكانيات الاستثنائية الموجودة في الشخص الواقع موضوع القيادة والتي من خلالها يستطيع التأثير في مجموعة الأفراد الذين تحت قيادته وتوجيههم التوجيه المناسب لتحقيق أهداف المشروع الذي يعمل من أجله. (١)

ولقد أصبح التغيير السريع المتنامي أحد خصائص البيئة المدرسية، وقد وضع ذلك أعباء وصعوبات كثيرة أمام إدارة المدرسة، وضاعفت هذه الأعباء والصعوبات من أهمية دور المدير كقائد للمدرسة، والتحول من الإدارة المدرسية بمعنى إدارة التسيير التقليدي للعمل الإداري إلى القيادة المدرسية وهي إدارة المدرسة في إطار التعامل مع متغيرات المستقبل،

* إعداد أ.م.د. عبد العزيز عبد الهادي الطويل رئيس قسم تعليم الكبار بشعبة السياسات التربوية

فالإدارة المستقبلية التي تنشدها سوف تتطلب إحساسا يوميا مستقبليا، وقدرة على التركيز على فهم واستيعاب التغيرات المعقدة، وتأكيد القدرة على التعامل بمهارة عالية التكيف مع المتغيرات الحادثة، بل والقدرة على إحداث تغيير في العمليات والبني المدرسية كلما تطلبت الظروف المتغيرة ذلك، وبسرعة مواتية. ولابد لقائد المدرسة بهذا المعنى من أن يكون صاحب رؤية في خلق وقائع تربوية جديدة تطلق قوى الإبداع الخلاق بين تلاميذ ومعلمي المدرسة، ولابد وأن يتمتع هذا القائد بمزيد من الاستقلال حتى يتمكن من الخروج عن إطار البنية الهرمية البيروقراطية التقليدية التي هيمنت على النظام التعليمي ردحا طويلا من الزمن، وبالتالي تتجه وزارة التربية والتعليم إلى أن يصبح العمل في النظام التعليمي على كل المستويات مؤسسا على المبادئ الثلاثة الآتية:

١- تفويض السلطة. ٢- المشاركة وتوزيع المسئولية. ٣- المساءلة.

إن العمل على تعميق هذه المبادئ الثلاثة هو الطريق الذي يصل بنا إلى تحقيق اللامركزية والإدارة الذاتية وتوسيع قاعدة المشاركة والديمقراطية. ولذلك تتجه وزارة التربية والتعليم حاليا لتحقيق المزيد من الإجراءات الآتية:

١-إعطاء المديريات والمدارس مزيدا من الصلاحيات في التخطيط والتقويم وصنع القرارات اليومية.

٢-تفعيل دور مجالس الآباء في الإدارة المدرسية، وتنشيط دور مجال الاتحادات الطلابية في الإدارة المدرسية من خلال تحقيق مشاركة فعالة لهذه المجالس في العمل المدرسي على كافة أصعدته. (٢)

وتمثل الإدارة المدرسية أصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، ولكنها من أهم التشكيلات فيه، لأنها تتولى تنفيذ السياسة التعليمية بأهدافها ومراميها، والتشكيل المباشر للنظام التعليمي الذي يواجه المجتمع بجميع متطلباته. فهي تتعامل مع المجتمع مباشرة في مدنه وقراه، وفي حضره وريفه، وتوفر لأبنائه الرعاية والتعليم، وتحيطهم بالمناخ الذي يؤهلهم للنمو التربوي السليم، بما يؤدي في النهاية إلى تقدم المجتمع ونموه، والارتفاع بمستواه.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تطورات كثيرة في مجالا الإدارة المدرسية، فلم تعد مهمتها تسيير شئون المدرسة من الناحية الإدارية تسييرا روتينيا، أو المحافظة على النظام في المدرسية والتأكد من سير الدراسة وفقا للجدول الموضوع، أو حصر حضور التلاميذ وتغيبهم، أو التأكد من انتظام المعلمين في دروسهم، أو إنهاء معاملاتهم الإدارية أو غير

ذلك من جوانب تنظيمية. بل أصبح عمل الإدارة المدرسية عملا تربويا في المقام الأول، حيث إن تسيير العمليات الإدارية ليس هدفا في حد ذاته، وإنما الهدف هو تمكين المدرسة من القيام بوظيفتها التربوية على أرقى مستوى، مستهدفة في ذلك تحسين الأداء المدرسي، بما يساعد على نمو التلميذ معرفيا وروحيا وعقليا وبدنيا ووجدانيا وسلوكيا، وبالرغم من هذا التوجه العام، فغن هناك قصورا تعاني منه الإدارة المدرسية، يأتي في مقدمته: عدم مسايرة الإدارة للمبادئ والأساليب الإدارية الحديثة، وعدم ترجمة هذا التوجه العام إلى سياسات وممارسات داخل المدرسة فمازالت إدارة المدرسة تركز معظم جهدها على الجوانب الإدارية التقليدية، دون الاهتمام الكافي بالجوانب التربوية والمهنية، ويرجع ذلك إلى أسباب كثيرة، أهمها ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس ومعاونيهم، مما لا يمكنهم من القيام بمهامهم ومسئولياتهم القيادية على المستوى المطلوب.

- **مفهوم الإدارة المدرسية وتطوره:** أنها مجموعة العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد – يمثلون إدارة المدرسة، من تخطيط وتنسيق وتنظيم ورقابة وإشراف– بغية تحقيق أهداف المدرسة، أو أنها جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة الذي يتكون من المدير ومساعديه والمدرسين والإداريين والفنيين، بغية تحقيق أهداف المدرسة بالداخل والخارج، وبما يتواكب مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة.

- **تطور مفهوم الإدارة المدرسية** وفقا لتطور مفهوم التربية، فعندما تحدد مفهوم التربية في عملية نقل التراث الثقافي والمعرفي من جيل إلى جيل، اقتصر هدف المدرسة على إكساب التلاميذ الثقافة والمعرفة من خلال عمليات التلقين، وتحدد مفهوم الإدارة المدرسية، بناء على ذلك في أن توفر المدرسة البيئة المناسبة لتيسير هذا الهدف، فصارت مهمتها، المراقبة والمتابعة لعمل المدرس، والاهتمام بالنواحي الإدارية الروتينية التي تمثلت في وضع الجدول، وصيانة وحفظ النظام، وحصر حالات غياب المدرسين والتلاميذ والعاملين، وتوفير التجهيزات التي تضمن قيام المدرسة بمهمتها التعليمية، وعندما تطور مفهوم التربية، وبالتالي وظيفة المدرسة، ليشمل عملية النمو المتكامل للفرد في مختلف جوانبه، استتبع ذلك تغيير في مفهوم الإدارة المدرسية ليشمل الجوانب الإدارية والفنية في صورة متكاملة، تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات المادية والبشرية، وتهيئة ظروف العمل المناسب التي تضمن وجود مناخ تعليمي يمكن من خلاله تحقيق أهداف العملية التعليمية التي أنشئت المدرسة من أجلها،

وأصبحت مهمة الإدارة المدرسية قيادة المدرسة بكل من فيها من معلمين وموظفين وتلاميذ، لتحقيق الغايات التربوية التي تقصدها المدرسة. [٣]

- **مهام ومسئوليات الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي:** تتضطلع الإدارة المدرسية بالعديد من المهام والمسئوليات، منها ما يلي:

١- **التخطيط:** وهو من أولى مسئوليات الإدارة المدرسية، فهو التنبؤ بالمستقبل والاستعداد لـه، وجمع الحقائق والمعلومات التي تساعد على تحديد الأعمال الضرورية لتحقيق النتائج والأهداف المرغوب فيها. [٤] ويعتبر مرحلة التفكير التي تسبق عملية التنفيذ وتوجهها، فإدارة المدرسة مسئولة عن وضع البرنامج الزمني للعمل المدرسي خلال العام الدراسي، وعن تحديد احتياجاتها من قوى بشرية، وإمكانات مادية من فصول ومرافق وأثاث وتجهيزات، وعن وضع خطة العمل بها وتوزيعها بين الأفراد واللجان، كما أنها مسئولة عن تحديد الاحتياجات من الكتب، وحجم الاعتمادات المالية المطلوبة، وغير ذلك من مهام تخطيطية.

٢- **التنظيم:** هو أداة الإدارة في تحقيقها للأهداف المرجوة تتحدد به الاختصاصات والسلطات والعلاقات والأدوار والمراكز، من أجل تحقيق الكفاءة والفاعلية، والانسجام اللازم لتنفيذ الأعمال على أحسن وجه، وغني عن البيان أنه بدون تنظيم تصبح المسائل فوضى والجهد الجماعي في ضياع، والتنظيم هو وضع نظام للعلاقات بين الأفراد متسق إداريا من أجل تحقيق الأهداف المشتركة المقررة، وهو ما يتطلب: تصميم الهيكل التنظيمي (بتحديد حجم الهرم والتبعية (الرئاسية)، وتحديد مسئوليات المناصب الإدارية (عن نتائج مطلوب تحقيقها)، وتحديد العلاقات التنظيمية (العلاقات العضوية بين مختلف المناصب)، واختيار المديرين وتطويرهم (وضع المدير المناسب في المكان المناسب وتحقيق الاستمرارية) [٥]، وبذلك فهو يقصد توزيع المهام المختلفة بالمدرسة بين العاملين بها، وتحديد الاتصال والمسئولية ونطاق الإشراف، بما يؤدي إلى فعالية الأداء وعدم تضارب القرارات.

٣- **التوجيه والإشراف:** ويعنيّ ذلك توجيه العاملين نحو سبل تحقيق الأهداف التربوية، والإشراف على قيامهم بأداء مهامهم لتحقيق هذه الأهداف، أي الإشراف المباشر الإداري والشخصي، وحسن اختيار أسلوب التوجيه، بما يضمن فعالية الأداء، والارتفاع بمستوى معنويات العاملين، وخلق المناخ المناسب للعمل.

٤- **المتابعة:** يقصد بها الإشراف الدوري والمستمر على تنفيذ التخطيط الموضوع، سواء كان ذلك متعلقا بالبرامج الدراسية أو الأنشطة المدرسية أو المهام الإدارية.

٥-**التقويم:** ويراد به مجموعة العمليات التي تستهدف التعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي، واقتراح سبل التطوير والتحسين، ويتضمن ذلك تقويم التلاميذ، وتقويم العاملين، وتقويم الإدارة المدرسية ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

وعلى هذا يجب تنمية القدرة المؤسسية التعليمية وتحديث الممارسات الإدارية على كافة المستويات لجعلها أكثر كفاءة ولتدعيم الممارسات الإيجابية، وذلك من خلال اتخاذ الإجراءات التالية:

١-تحسين البناء الإداري (اللوائح) والممارسات على كافة المستويات: المركزية والمحلية والمدرسية بغرض تأمين تقديم خدمة تعليمية جيدة.

٢-إيجاد آلية لضمان الجودة فيما يختص بالممارسات الإدارية عن طريق صياغة سياسات جديدة لأدوار ومسئوليات المديرين والنظار والموجهين فيما يختص بالتقويم الشامل للمدرسة باستخدام تكنولوجيا المعلومات (ميكنة الإدارة والتقويم) وتدريبهم على ذلك.

٣-تفعيل دور مجال الآباء والمجتمع المحلي والقطاع الخاص في الإسهام في تحسين جودة ومتابعة العملية التعليمية. (٦)

إصلاح نظم الإدارة والهيكل في التعليم الثانوي:

تواجه مصر اليوم تحديات هامة عليها مواجهتها من أجل التقدم وتحقيق الرفاهية في عصر المعلومات المتسارعة وتزايد التنافس على مستوى الاقتصاد العالمي، ولمواجهة تلك التحديات فإن هناك هدفين متداخلين هما: الحفاظ على اقتصاد قوي وتنمية متواصلة، وبناء مجتمع قومي ومترابط، ويرتبط هذا الهدفان ببعضهما البعض. فالاقتصاد النامي يحقق للمصريين الرخاء وبالتالي يعطيهم الفرصة لبناء مجتمع مترابط يحافظ على قيمه وهويته القومية في مواجهة العولمة، والمجتمعات القوية تكون قادرة بدورها على تقديم أرضية آمنة من شأنها خلق مزيد من الفرص لتحقيق نوعية حياة أفضل لكل المصريين ويساهم التركيز على التنمية على المستوى المحلي على بناء قاعدة تقوم عليها قدرة المجتمع على مواجهة تحديات جديدة ومختلفة من المتوقع ظهورها في المستقبل، وذلك من خلال التعليم وتطويره بصفة عامة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة (٧)، وإصلاح نظم الإدارة والهيكل في التعليم الثانوي العام والفني.

نظم الإدارة والهيكل إحدى الأولويات الأربعة لتوفير نظام تعليمي يحقق الجودة، فالحصول على مخرجات نظام تعليمي يحقق الجودة تتطلب نظم إدارة قادرة وكفء وكذلك هيكل وظيفي ومديرون أكفاء على المستوى المركزي (الوزارة) والمديرية والإدارة المدرسية، فعلى

المستوى المركزي (الوزارة) يجب تحسين الاتصالات والتنسيق بين الأقسام والوكالات والمراكز بهدف تأكيد أن الاستراتيجيات التربوية الوطنية وقرارات السياسة تتضمن المعلومات والتحليلات المضبوطة والملائمة واستخدام أفضل العناصر من الوزارة والمجموعات المشاركة الأخرى مع التخصيص الكفء للموارد المالية المتاحة للتعليم العام والخاص، وبالإضافة إلى ذلك فمن الأهمية بمكان تقوية الإدارة في إطار النظام التعليمي من خلال عملية مشاركة المسئولية والسلطة مع المدارس والمحافظات، ويتطلب ذلك أيضا وجود آليات تضمن أن تكون مؤشرات الأداء قائمة على المحاسبة من خلال التوجيه والمتابعة المنظمة، واستخدام نظام اللامركزية يمكن أن يؤدي إلى إعادة تعريف المسئوليات وتوزيع الأدوار على كافة المستويات وإعطاء دور أكبر للمحليات التي تعتبر أكثر التصاقا بالمدرسة، وقد مرت ماليزيا بهذه التجربة واستغرق الأمر عدة سنوات حتى أمكن استكمالها، ولكن من الممكن تحقيق تقدم ملموس في مصر في وقت قصير مع توفير الإدارة السياسية والالتزام، والتغيير والتطوير الكبير يجب أن يبدأ مع بداية القرن الحادي والعشرون، ويتطلب إعادة تعريف المسئوليات والسلطة داخل وزارة التربية والتعليم ما يلي:

١-تحديد هيكل إداري (يتضمَن الوظائف والعلاقات على مستوى الوزارة المركزية والمديرية والإدارة لتنفيذ إطار عمل جديد للمناهج والتقويم ونظام جديد لتطوير ودعم المعلم.

٢-إيجاد آليات تتمشى مع برنامج تحسين التعليم من حيث الأهداف ووسائل تحقيق الهدف والأنشطة لتحقيق هيكل ونظم الإدارة المطلوبة.

٣-جدول تنفيذي للبدء في إعداد مراحل هذه الأنظمة الإدارية والهياكل من الآن.

وتتطلب نظم الإدارة الفعالة والهياكل مديرون مؤهلون يعملون سواء في الوزارة أو في المدارس، ويجب أن يكون الهدف في مصر هو تقديم الإدارة التي تقوم على الأداء على جميع المستويات، وكذلك تحقيق نظام للترقية يقوم على استعراض الإنجازات، وتحقيق هذا الهدف مطلوب في المدارس وكذلك في المحليات ومكاتب الوزارة المركزية، ويتطلب مثل هذا النظام التعليمي أيضا إصلاحا في نظام الخدمة المدنية في مصر. حيث أن تغيير مواقع المسئولية وما يرتبط بها من حوافز يكون من الصعب إنجازه في وزارة واحدة دون أن يؤثر ذلك على الآخرين، ويبلغ عدد العاملين في وزارة التربية والتعليم حوالي ربع عدد الموظفين العموميين بالدولة، ويتطلب تطبيق اللامركزية وتفويض السلطة والمسئولية والمحاسبية في وزارة التربية والتعليم البدء أيضا في حوار وطني واسع المدى حول تطبيق اللامركزية على معظم المسئوليات

والوظائف الحكومية المدنية، وقد أدت المشاركة في السلطة والمسئولية في إطار موجـــه علـــى المستوى الوطني إلى نجاح الإصلاحات الحديثة في دول أخرى (مثـــل ماليزيـــا وإندونيســـيا ونيوزيلاندا) حيث تم تصميم المناهج ونظم التقويم والجهود المبذولة لتطوير ودعم المعلمون من أجل مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن ناحية أخرى فـــإن القـــرارات المتعلقـــة بالسياسات والممارسات التربوية تحتاج إلى قاعدة سليمة من المعلومات والتحليل، ومـــن هنـــا تصبح الحاجة ماسة لنظام معلومات الإدارة الذي يمكن الاعتماد عليه والذي يساعد على تكـــامل وربط جميع مصادر المعلومات التربوية، ويتضمن نظام معلومات الإدارة التربويـــة المســـتخدم حاليا في مصر مثل هذه البيانات ولكنه لا يستخدم في عمليات الإدارة أو اتخاذ القرار، وهو فـــي حاجة لأن يكون أكثر فعالية، وقد تكون الخطوة الأولى في هذا المجال هي إعادة هيكلة النظـــام الوطني. الحالي لجمع وتحليل البيانات الإحصائية الخاصة بالتعليم بحيث تتمشى مـــع الشـــبكة الدولية للإحصاءات التربوية، ومن الممكن تكامل أنظمة المعلومات المستخدمة في وزارة التربية والتعليم والأزهر وإحصاءات الطلبة المصريين بالخارج وقواعد البيانات الموجودة في المراكـــز التربوية التابعة للوزارة مع هذا النظام الوطني لجمع وتحليل المعلومات، ومن شان ذلك تقويـــة استعدادات مصر للمساهمة الكاملة في الشراكة الأوروبية المتوسطية، ويجب أن تعمل مســتويات الوزارة بطريقة متعاونة من أجل إنشاء هيكل تحليلي لاستخدام هذا النظام الوطني للإحصـــاءات التربوية والذي تمت إعادة هيكلته، ومن الأهمية بمكان نشر الوعي بأهمية المعلومات وتحليلـــها في نظام التعليم المصري، ويتطلب ذلك تفهم جميع التربويين العاملين على مســـتوى الـــوزارة المركزية أو مستوى المدرسة للحاجة إلى وجود مؤشرات للأداء بالنسبة لجميع مكونات النظـــام التعليمي، ويتمثل العنصر الأخير من عناصر نظم لا مركزية الإدارة والهياكل، والـــذي يمـــيز وزارة التربية والتعليم في المشاركة الواسعة والفعالة للآباء والطلاب وقطاع الأعمال والمنظمات التي لا ينبغي الربح وقادة المجتمع والإداريون المحليون في المشاركة واتخـــاذ القـــرار علـــى مستوى الدراسة، وسوف تكون هناك حاجة لإنشاء آليات رقابية واستشارية جديـــدة لتـــأكيد أن القرارات قد اتخذت على أساس من معلومات سليمة. (٨) ومن المقترح إنشاء مجالس استشـــارية تربوية فعالة ومجالس استشارية تربوية مدرسية، واختيار عدد من المحافظات لمناطق نموذجيـة لتطوير وتنفيذ استراتيجيات تفويض السلطة.

الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في التعليم الثانوي:

إن التغيرات التي حدثت في وظيفة المدرسة في السنوات الأخـــيرة، نتيجـــة للتغـــيرات الحادثة في مفاهيم التربية والتعليم، وعلاقة التربية بالتطورات السريعة المتلاحقة في المجـــالات

الاقتصادية والاجتماعية والتقنية والإدارية، وفي ظل السمات العصرية والتغيرات المستقبلية وما يوصف به عالم اليوم من أنه عصر الانفجارات (الانفجار المعرفي -الانفجار السكاني -الانفجار في الآمال والطموحات)،[٩] والتحديات العالمية والمحلية مثل الثورة العلمية والتكنولوجية الشاملة، وثورة الاتصالات، ومشكلات البيئة، التنمية والمنافسة الاقتصادية، والعولمة، والعنف والإدمان والتطرف والإرهاب،[١٠] أدت إلى ظهور بعض الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في التعليم الثانوي، من أهمها ما يلي:

١-أن الإدارة علم له أصوله وتقنياته، وله معارفه وأساليبه ومهاراته، وأن اختيار المدير يجب أن يخضع لمجموعة من المقاييس والمعايير، وليس مجرد إتمام عدد من السنين في وظيفة سابقة (مدرس مثلا) فذلك لا يعطيه جواز الترشيح ليكون مديرا ناجحا، ومن ثم فالذي يشغل وظيفة مدير أو ناظر في مؤسسة تعليمية، يجب أن يعد لهذا العمل من خلال برامج تدريبية خاصة، وأن يخضع اختياره لإجراءات معينة، وعلى جميع المدرسين أن يجتازوا دورات تدريبية تمكنهم من المشاركة في إدارة المدرسة الثانوية.

٢-أن التخلي عن فكرة التخطيط المركزي الضيق، والأخذ بفكرة مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ، والتوجه نحو اقتصاديات السوق ومتطلباته، كل ذلك أحدث فلسفة جديدة للإدارة المدرسية، تقوم على أسس أكثر تعاونية وأكثر مشاركة، وإدارة قائمة على الاتفاق والإقناع وتحمل المسئولية، وأن السلطة تنشأ من اعتراف الزملاء والأقران واحترامهم لكفايات الرئيس، وليس لمجرد موقعه الوظيفي.

٣-إن التغير السريع الذي يحدث في مختلف المجالات المحيطة بالمدرسة يتطلب من إدارة المدرسة تجاوبا سريعا مع هذه المتغيرات، وبالتالي فقد أصبح من الضروري أن تتسم الإدارة المدرسية بدرجة عالية من المرونة والمبادأة والقدرة على حل المشكلات والابتكارية في تقديم الحلول، دون انتظار لتعليمات تأتي من المستويات الإدارية الأعلى.

٤-أن الاستجابة لعمليات التغيير والتطوير المستمرين للنظام التعليمي، تتطلب من الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية على المستوى الأعلى، التخلي عن المنهج البيروقراطي في الإدارة، والاعتماد المستمر على توجيهات وتعليمات السلطات الأعلى، وزيادة عمليات تفويض السلطة والمشاركة في صنع القرار.

٥-أن انفتاح المدرسة على المجتمع الخارجي -عطاء له وأخذا منه- يتطلب إشراك المجتمع بمؤسساته المختلفة في المساهمة في إدارة المدرسة، وحل مشكلاتها وتوفير احتياجاتها.

٦-أن التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الإدارة تطلبت من المدرسة الاستجابة السريعة لهذه التطورات، وأصبح من الضروري أن تستوعب المسئولون عن إدارة المدرسة المهارات التي تتطلبها هذه التغيرات التكنولوجية، وأن تكون استجاباتهم وقراراتهم على نفس المستوى من السرعة والدقة التي تمتاز بها هذه التقنيات.

٧-أن الانفصال الذي كان قائما بين الوظائف التعليمية والإدارية في المدرسة لم يعد موجودا، بالنظر إلى أن مهمة الإدارة المدرسية هي تيسير عملية التعلم، وتهيئة المناخ المناسب لتحقيق جودة التعليم، والوصول بالتعليم إلى مستويات عالية.

٨-أن نمو الاهتمام بالعمل الديمقراطي جعل المسئولين عن تسيير العملية التعليمية ليسوا فقط المدير والوكيل والجهاز الإداري، وإنما كل الأفراد العاملين في المدرسة، كما أفسح المجال لإحداث التنظيمات التي تضمن العدالة والمشاركة في تحمل أعباء الإدارة المدرسية، بل صار للتنظيمات الطلابية دورها أيضا في المساهمة في بعض جوانب الإدارة المدرسية (١١).

المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي:

يعاني نظام التعليم الثانوي في مصر عددا من المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

١-عدم وجود خريطة تنظيمية توضح واجبات وسلطات المستويات الإدارية المختلفة بالوزارة أو عدم إطلاع المدرسين ومديري ونظار ووكلاء المدارس الثانوية عليها.

٢-ضعف الكفاءات المهنية والفنية عند بعض القيادات الإدارية بالمدارس الثانوية.

٣-كثرة وتلاحق القرارات الإدارية والتنظيمية التي تصدر من الإدارة المركزية أو مديريات وإدارات التعليم الثانوي.

٤-ضعف ثقة المستويات الإدارية الأعلى بمديريات وإدارات التعليم في إدارة المدرسة الثانوية، وبالتالي عدم رغبة هذه المستويات في إعطاء إدارات المدارس الثانوية مزيدا من السلطات لتسيير أمورها أو تفويضها بعض السلطات.

٥-ضعف أجهزة السكرتارية بالمدارس الثانوية، وعدم وجود أرشفة جيدة، وعدم توافر التجهيزات والخبرات اللازمة لذلك.

٦-ضعف الحوافز التي تجذب المدرسين ذوي الكفاءة والقدرة للعمل كمديرين ووكلاء بالمدارس الثانوية.

٧-سيادة النزعة التسلطية عند بعض المديرين، وعدم رغبة الكثير من المدرسين في التعـــاون والمشاركة في إدارة المدرسة الثانوية.

٨-عدم رغبة أولياء الأمور في التعاون مع إدارة المدرسة الثانوية في تسيير أمورها، وكذا عدم رغبة مديري بعض المدارس الثانوية في عقد مجلس الآباء والمعلمين إلا إذا كانوا محتاجين لبعض التمويل.

٩-ضعف التدريب للمتقدمين لشغل وظائف مدير المدرسة الثانوية أو وكيلها أو عدم كفاءتـــهم، وعدم التسلسل في شغل الوظائف الإدارية، كأن يرقي مدير مدرسة مثلا من التوجيه الفنـــي إلى إدارة المدرسة أو العكس، مما يجعل بعض مديري المدارس على غير خـــبرة بمجـــال الإدارة المدرسية[١٢].

١٠- عدم وجود تخطيط منظم على مستوى المدرسة الثانوية، حيث يحتاج التخطيط إلى درجة معينة من اللامركزية في اتخاذ القرارات التربوية، وهذا بالطبع نتيجة لإتباع مصر التخطيط المركزي على جميع المؤسسات التعليمية.

١١- عدم وجود مشاركة إيجابية وفعالة في صنع القرارات التعليمية، وذلك يدل علـــى عـــدم الاستعداد لتقبل التغيير أو التعامل مع متغيرات العصر، واتباع النـــهج البـــيروقراطي فـــي الإدارة، وقتل روح المبادرة الفردية أو الابتكار أو الإبداع، مما يتبع ذلك جمود في العمـــل الإداري، وبعده عن التطور والفكر الإداري الحديث.

١٢- انخفاض مستوى الإدارة وعدم وجود خطط وبرامج ومعلومات بشأن عمليات التخطيـــط والتنظيم والتنسيق، وعدم وجود التقويم الموضوعي، وكذلك عدم وجود الكوادر التنظيميـــة المؤهلة للعمل الإداري [١٣].

المراجـــع

(١) المجالس القومية المتخصصة: إعداد قيادات التعليم، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحـــث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثالثة والعشـــرون، ١٩٩٥-١٩٩٦، ص٢٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم ٢٠ عاما من عطاء رئيس مستنير -١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم، القاهرة، مطابع روز اليوسـف، ٢٠٠١، ص ص١٤٤ - ١٤٥.

(٣)المجالس القومية المتخصصة: تطوير الإدارة المدرسية، تقرير المجلـــس القومـــي للتعليـــم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة السابعة والعشـــرون ١٩٩٢-٢٠٠٠ ، ص ص ٤١ - ٤٢

(٤) عطية حسين ، أحمد رشيد: مقدمة في الإدارة، القاهرة، مكتبة عيـــن شـــمس دار النهضـــة العربية ١٩٩٥، ص٤٠.

(٥) سيد الهواري: نظرة كلية على أصول الإدارة، القاهرة، مكتبة عين شمس، الطبعة الأولـــي ١٩٩٢، ص ٢٣.

(٦) برنامج تحسين التعليم الثانوي: ثمرات الحوار في اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي في مصر- في الفترة مـــن ٥نوفمـــبر ٢٠٠٠-٣٠ أبريل ٢٠٠١، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ص٥.

(٧) وحدة التخطيط والمتابعة: تقرير حول أهداف التعليم للقرن الحادي والعشرين- نحو نظـــام تعليمي يحقق الجودة ويزود جميع الطلاب بخبرات تعليميـــة تلبـــي احتياجاتهم الآتية والمستقبلية، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، مايو ١٩٩٧، ص١.

(٨) مشروع تحسين التعليم الثانوي: خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثانوى في مصـــو ١٩٩٧-٢٠٠١، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، صص٣٢-٣٤.

(٩) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم المشروع القومي لتطوير التعليم- سطور مضيئـــة لإنجازات رئيس مستنير وآمال متجددة وطموحات واعدة في ولاية جديدة، قليوب، مطابع الأهرام التجارية،١٩٩٩،ص١١.

(١٠) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم- إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديـــدة نحو تعليم متميز للجميع، القاهــرة، مطابـــع روز اليوســـف، ص ١٢-١٣.

(١١) المجالس القومية المتخصصة: تطوير الإدارة المدرسية، مرجع سابق،ص٥٢-٥٤

(١٢) المجالس القومية المتخصصة: تطوير الإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص ص

(١٣) نادية عبد المنعم، خالد قدري: معوقات أداء الإدارة المدرسية عن تحقيق أهــداف التعليــم الثانوي العام، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنميـــة، مايو ٢٠٠١،ص ص١٣-١٣٤.

ثالثا: إعداد وتدريب معلمي التعليم الثانوي العام(*)

شكلت سياسة الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتوسع في التعليم تحديا لسياسة إعداد المعلم، حيث كان لهذه السياسة إلى جانب التقدم الهائل في مجالات المعرفة والعلوم والتكنولوجيا أثر كبير في التوسع في معاهد وكليات إعداد المعلمين وفي إعادة النظر في أساليب إعداد معلم التعليم الثانوي العام والارتقاء بمستواه.

وشكلت مظاهر التغير السريع والتطور المستمر تحديا آخر كان له أثره في تدريب وإعادة تدريب مستمرين للمعلمين لملاحقة التغير والتطور المستمر في ظروف وطرق العمل في مهنة التدريس.

وللتعرف على السياسة التي اتبعتها الدولة لمواجهة هذه التحديات نحاول في هذا الجزء التعرف على سياسة إعداد معلمي التعليم الثانوي العام وسوف نقصرها على إعداد المعلمين بمعهد الدراسات والبحوث التربوية التابع لجامعة القاهرة وكليات التربية العامة والنوعية دون كليات التربية الرياضية والموسيقية والفنية وكليات الاقتصاد المنزلي، وعلى تدريب المعلمين مبينة بالنسبة للإعداد: مدى التوسع في إنشاء كليات التربية العامة والنوعية، المشكلات التي نجمت عن هذا التوسع، ومبينة أيضا أهداف إنشاء كليات التربية العامة والنوعية، سياسة القبول، ونظام الدراسة والامتحانات بهذه الكليات.

وبالنسبة لتدريب معلمي التعليم الثانوي العام سوف نتناول في هذا الجزء: التدريب الذي تتولى تنفيذه هيئات متخصصة أو متعاونة معها، التدريب باستخدام تكنولوجيا التعليم من بعد (مؤتمرات الفيديو كونفرانس Video Conference)، التدريب في الخارج، والتدريب داخل المدرسة.

وسوف نتناول الأجزاء السابقة على النحو التالي:-

أولا: إعداد المعلمين:

مرت كليات التربية العامة والنوعية بعدة تطورات بدأت منذ عام ١٩٦٦ الذي تم فيه تحويل كليات المعلمين التي كانت تابعة لوزارة التعليم العالي حتى ذلك التاريخ إلى كليات جامعية بموجب القرار الجمهوري رقم ٣١٢٣ لسنة ١٩٦٦ وتحويل كليات التربية النوعية التي

* إعداد أ.د. عوض توفيق عوض أستاذ بشعبة بحوث السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

نشأت ابتداء من عام ١٩٨٨ تابعة لوزارة التعليم العالي منذ ذلك التاريخ إلى كليـــات جامعيـــة بموجب القرار الجمهوري رقم ٣٢٩ لسنة ١٩٩٨، وكذلك مر معهد الدراسات والبحوث التربوية منذ إنشائه بالقرار الجمهوري رقم ٢٧٨ لسنة ١٩٨١ تابعا لجامعة القاهرة بعدة تطورات، وقـــد جاءت التطورات التي مرت بها هذه الكليات والمعهد على النحو التالي:

١- التوسع في إنشاء كليات التربية العامة والنوعية:

كان ضم كلية المعلمين بالقاهرة لجامعة عين شمس، وضم كليتي المعلمين والمعلمـــات بأسيوط والمنيا لجامعة أسيوط، وإنشاء كلية للمعلمين بالإسكندرية تابعة لجامعة الإسكندرية عـــام ١٩٦٦ وتغيير أسمها -بداية من عام ١٩٧٠- من كليات للمعلمين إلى كليـــات للتربيـــة بدايـــة للتوسع في إنشاء كليات التربية العامة التي وصل عددها حتى العام الجامعي ٩٩/٢٠٠٠ إلى ٢٤ كلية تضم ١٥٨,٧٠٤ طالب وطالبة(١) ويرتفع العدد ليصل إلى ٢٧ كلية تربية عامة بإضافة قسم التربية بكلية البنات جامعة عين شمس، وكليتي التربية والتربية الإســـلامية للبنـــات التـــابعتين لجامعة الأزهر، ويضاف إلى هذه الكليات معهد البحوث والدراسات التربوية الذي أنشئ -كمـــا ذكرنا- تابعا لجامعة القاهرة(٢).

هذا بالإضافة إلى المصدر الأساسي الآخر لإعداد معلم المجـــالات النوعيـــة (التربيـــة الموسيقية، التربية الفنية، والاقتصاد المنزلي) الذي يتم إعداده بكليات التربية النوعية التي بـــدأت وزارة التعليم العالي في إنشائها عام ١٩٨٨ ثم توالى بعد ذلك إنشاء هذه الكليات التـــي وصـــل عددها حتى العام الجامعي ٩٩/٢٠٠٠ إلى ١٧ كلية تربيـــة نوعيـــة تضـــم ٣٧,٨٠٤ طـــالب وطالبة(٣).

يتضح مما سبق أن الدولة سارت بخطى سريعة في إنشاء كليات التربية العامة والنوعية فأنشأت نحو ٢٢ كلية تربية عامة في أقل من ٢٥ عاما (١٩٦٩-١٩٩٤) دون وضـــع خطـــة مدروسة لذلك، وأنشأت ١٧ كلية تربية نوعية خلال فترة وجيزة لا تزيد عـــن ثمـــان ســـنوات (٨٨/١٩٨٩-٩٥/١٩٩٦). وكان من نتيجة التسرع في إنشاء هذه الكليات ظهور العديـــد مـــن المشكلات التي كان أبرزها مشكلتي العجز في أعضاء هيئات التدريس وعدم كفاية الإمكانـــات المادية وهي على النحو التالي(٤):

أ- مشكلة العجز في أعضاء هيئات التدريس:

أدى التوسع في إنشاء كليات التربية العامة والنوعية في فترة وجيزة إلى ظهور مشـــكلة العجز في أعضاء هيئات التدريس بهذه الكليات التي ترتب عليها عدة صعوبات منها:.

- اعتماد كليات التربية العامة والنوعية بشكل ملحوظ على أعضاء هيئات تدريس من المنتدبين غالبا من كليات خارج المحافظة مما لا يتيح لهم الوقت الكافي للاتصال بطلابهم والاشتراك معهم في الأنشطة الجامعية.
- الاستعانة بالمدرسين المساعدين والمعيدين في التدريس وهم على ما هم عليه من النقص في التكوين العملي يقدمون مستوى ضحل من العلم للطلاب.
- الاعتماد على أسلوب المحاضرة كأسلوب وحيد للتدريس وذلك لأنه الأسلوب المناسب لتدريس أعداد كبيرة.
- الاستعانة بمشرفين على التربية العملية -رغم أهميتها- غالبا لا يدركون أهدافها وأساليب تحقيق هذه الأهداف..

ب- مشكلة الإمكانات المادية:

أدت سرعة إنشاء كليات التربية العامة -خاصة الإقليمية- وإنشاء كليات التربية النوعية في مبان كانت معدة أساسا كمدارس (دور معلمين ومعلمات) إلى ظهور كثير من المشكلات التي منها:-

- ضيق مباني كليات التربية العامة والنوعية عن استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب عاما بعد عام، هذا إلى جانب ضيق قاعات المحاضرات -التي لم تعد لهذا الغرض- عن استيعاب الطلاب.
- تحويل بعض قاعات القراءة في مكتبات كليات التربية العامة والنوعية إلى قاعات للمحاضرات، هذا إلى جانب افتقار كثير من مكتبات هذه الكليات إلى المراجع والدوريات الحديثة وأمناء مكتبات من المتخصصين.
- عدم توفر الوسائل التعليمية بالقدر المناسب في كليات التربية العامة والنوعية التي غالبا ما تفتقر إلى معامل علم النفس ومعامل اللغات والصوتيات.

٢- أهداف كليات التربية العامة والنوعية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية:

حددت لوائح كليات التربية العامة والنوعية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية أهداف هذه المؤسسات وهي تعمل على تحقيقها وقد جاءت على النحو التالي:-

أ- بالنسبة لكليات التربية العامة(٥):

- إعداد حملة الثانوية العامة وما في مستواها وخريجي المعاهد والكليات الجامعية المختلفة لمهنة التدريس.
- رفع المستوى المهني والعملي للعاملين في التعليم وإعداد المتخصصين في مختلف المجالات التربوية.
- إجراء البحوث والدراسات في المجالات التربوية والنفسية والإسهام في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة.
- تقديم المشورة الفنية في مجالات التخصص وتطوير العمل التربوي وحل المشكلات التربوية والتعليمية في البيئة المحلية وفي المجتمع بوجه عام وكذلك في تطوير العمل التربوي فيهما.
- توثيق العلاقات بين كلية التربية ومختلف مؤسسات المجتمع وتبادل الخبرات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية المصرية والعربية والدولية.

ب- بالنسبة لكليات التربية النوعية(٦):

- إعداد المعلم النوعي التخصصي في مجالات التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلي.
- إعداد الأخصائي الفني ومشرف الأنشطة المدرسية في مجالات تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي بفروعه (الصحافة المدرسية، الإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي).
- العمل على رفع مستوى العاملين في المجالات النوعية السابقة علميا ومهنيا من خلال البرامج المتنوعة.
- إجراء البحوث الميدانية والعملية في مجالات التخصص بهدف تطوير الفكر والممارسة في هذه المجالات.
- إبداء المشورة والتعاون مع الهيئات والمؤسسات العلمية والثقافية على المستوى المحلي والعربي والدولي.
- المساهمة في تطوير التعليم في المجالات النوعية باستحداث تخصصات تواكب المتطلبات التعليمية المعاصرة.

ج- بالنسبة لأهداف معهد الدراسات والبحوث التربوية(٧):

- الإعداد التربوي لخريجي كليات الجامعة ومن في مستواهم لمهنة التدريس.
- إعداد الأخصائيين والباحثين في التخصصات المختلفة اللازمة للعمل في التعليم.
- إجراء البحوث العلمية في مجالات التعليم بمختلف أنواعه ونشر نتائج هذه البحوث.
- نشر الاتجاهات الحديثة في التربية بين العاملين وتدريبهم في مجالات التعليم.
- الإسهام في تقويم وتطوير التعليم وتقديم المشورة الفنية في التخصصات التربوية والنفسية.

يتضح من العرض السابق أن الهدف الأساسي من كليات التربية العامة والنوعية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية هو إعداد الطلاب المقبولين بهذه المؤسسات أكاديميا وتربويا وثقافيا لمهنة التدريس على النحو التالي(٨):

- **الإعداد الأكاديمي لمهنة التدريس** ويتم بتزويد الطلاب بأساسيات ومفاهيم وحقائق المادة أو المواد الدراسية التي سيتخصص الطالب في تدريسها ومساعدته على التمكن من مهاراتها والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية مما يجعله معلما متمكنا من مادة تخصصه.

- **الإعداد المهني والتربوي** ويتم بهدف توعية الطلاب بالفلسفة التربوية المرجوة وبالأهداف التربوية التي ينبغي أن يحققوها عندما يصبحوا معلمين وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من القيام بمهنة التدريس وفهم التلاميذ وإدراك قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وكيفية تحقيق أهداف المواد الدراسية التي سيقومون بتدريسها، ويشمل هذا الإعداد دراسة الطلاب لعدد من المواد التربوية والنفسية وتطبيقاتها العملية في بعض المدارس بهدف التمكن من أساليب التدريس ومهاراته وفنون التعامل مع المتعلمين.

- **الإعداد الثقافي** ويتم بتزويد الطلاب بثقافة عصرية عريضة تمكنهم من الوقوف على العناصر الثقافية والحضارية السائدة في مجتمعه المحلي والمجتمع العالمي ويشمل هذا الإعداد جانبين هامين هما:الثقافة الخاصة المتصلة بمادة تخصص كل طالب والثقافة العامة التي تتسع لمعرفة العالم من حولهم وبذلك يمكنهم اكتساب أفكار ومعلومات وحقائق يوسع بها المعلم آفاق تلاميذه ويغرس فيهم حب الإطلاع والتعلم الذاتي.

هذا وتتولى كليات التربية العامة والنوعية إعداد الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادلها أكاديميا وتربويا وثقافيا لمهنة التدريس فيما يعرف بالنظام التكاملي وتتولى كليات التربية العامة -إلى جانب ذلك - ومعها معهد الدراسات والبحوث

التربوية إعداد الطلاب الحاصلين على مؤهل عالي إعدادا تربويا لمهنة التدريس فيما يعرف بالنظام التتابعي.

٣- نظم ومدة الإعداد بكليات التربية العامة والنوعية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية:

يتم إعداد معلم المرحلة الثانوية العامة وما في مستواها باتباع أحد نظامين إما النظام التكاملي أو النظام التتابعي على النحو التالي[٩]:

أ- **النظام التكاملي:** ويقوم على إعداد الطلاب علميا وتربويا وثقافيا لمهنة التدريس وتتولاه كليات التربية العامة والنوعية بإعداد الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة لمهنة التدريس خلال مدة الدراسة وفقا لهذا النظام وهي أربع أعوام جامعية يحصل من يتمها بنجاح على درجة الليسانس أو البكالوريوس.

ب- **النظام التتابعي:** ويتمثل في التحاق خريجي الكليات الجامعية -غير التربوية- بكليات التربية العامة أو بمعهد الدراسات والبحوث التربوية لإعدادهم تربويا لمهنة التدريس خلال مدة الدراسة وفقا لهذا النظام وهي عام جامعي واحد للمتفرغين أو عامين لغير المتفرغين يحصل من يتمها بنجاح على الدبلوم العامة في التربية.

ويبدو أن مدة الإعداد على النظام التكاملي -وهي أربعة أعوام جامعية- غير كافية لإعداد المعلم أكاديميا وتربويا وثقافيا مما أدى إلى تدني مستوى ما يدرس والهبوط بالتخصص حتى صار المستوى العملي للخريجين أقل من مستوى نظرائهم من خريجي الكليات الأكاديمية يدل على ذلك أن المجلس الأعلى للجامعات قرر بجلسته يوم ١٢ يوليو عام ١٩٧٦ قبول الطلاب الحاصلين على درجة الليسانس في الآداب والتربية في الفرقة الثالثة بكليات الآداب في التخصصات المناظرة كطلاب منتسبين في الأقسام التي يجوز الانتساب إليها أو منتظمين في الأقسام الأخرى، وقبول الطلاب الحاصلين على درجة البكالوريوس في العلوم والتربية في الفرقة الثالثة بكليات العلوم في التخصصات المناظرة واشترط المجلس لقبول الطلاب بهذه الكليات ألا يقل تقدير الطالب في درجة الليسانس أو البكالوريوس عن جيد[١٠]. وهذا معناه أن مستوى خريجي كليات التربية لا يتجاوز مستوى الطلاب الذين أنهوا الفرقتين الأوليين من سنوات الدراسة بكليتي الآداب والعلوم مما يدعو إلى عدم الاطمئنان للمستوى العلمي لخريجي كليات التربية.

٤- شروط ونظم القبول بكليات التربية العامة والنوعية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية:

يشترط لقبول الطلاب بكليات التربية العامة والنوعية أن يتم ترشيح الطلاب من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو الحاصلين على شهادة معادلة لها بالكلية التي يتم الالتحاق بها من قبل مكتب تنسيق القبول بالجامعات ويشترط إلى جانب ذلك اجتياز الطالب للاختبارات الشخصية والاختبارات الخاصة باللياقة لمهنة التدريس(١١).

وبالنسبة لكليات التربية النوعية يجب -بالإضافة لما سبق- أن يجتاز الطالب اختبارات القدرات الفنية اللازمة لشعب التخصص طبقا لما يحدده مجلس الكلية(١٢).

ويجوز بالنسبة لكليات التربية العامة أن تقبل في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس طلابا من الحاصلين على درجة الليسانس أو البكالوريوس أو ما يعادلها من كليات أو معاهد معترف بها من المجلس الأعلى للجامعات على أن تحدد الفرقة والشعبة التي يقبل بها الطالب والمقررات التي يعفى من دراستها بقرار من مجلس الكلية بعد أخذ رأي الأقسام المختلفة، ويسري هذا الشرط على خريجي كليات التربية الراغبين في الالتحاق بشعب تختلف عن التي تخرجوا منها بشرط أن يكون الطالب متفرغا وأن يجتاز ما تجريه الكلية من اختبارات(١٤)

ويؤخذ على نظام القبول بكليات التربية العامة والنوعية للحصول على درجتي البكالوريوس أو الليسانس أنها سلمت تماما بنتيجة امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة رغم ما يشوبه من قصور هذا إلى جانب أن المقابلة الشخصية التي تجرى للطلاب تتسم بالشكلية وعلى هذا فهي لا تحقق الهدف منها وهو التأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس إذ تنتفي الموضوعية فيها، هذا إلى جانب أنها لا تستند إلى أسس علمية مقننة(١٥).

ثانيا: تدريب المعلمين:

تعتبر عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة مكملة لعملية إعدادهم، خاصة وأنها تأتي بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الميدانية الواقعية وهي بذلك أحد جناحي عملية تربية المعلم خاصة وأن إعداد المعلم قبل الخدمة مهما توفر له من الجودة والدقة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من أنشطة النمو التي لابد وأن تستمر مع المعلم حتى لا يبقي بمعزل عما يستجد من معلومات في مجال تخصصه أو بمعزل عما يحدث في العالم من حوله، وحتى يؤدي المعلم دوره بكفاءة واقتدار دائمين وحتى تتحقق هذه الأهداف يجب ملاحقة المعلم بالتدريب المستمر الذي تتولاه

هيئات متخصصة تابعة لوزارة التربية والتعليم أو متعاونة معها، ويتم باستخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد (مؤتمرات الفيديو Video Conference) أو يتم من خلال إبتعاث المعلميـــن للخـــارج للتدريب، أو يتم داخل المدارس نفسها، هذا ويمكن تناول كل جزئية من هذه الجزئيـــات علـــى النحو التالي:-

١- التدريب الذي يتولى تنفيذه هيئات متخصصة:

تعتبر الإدارة العامة للتدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم والمراكز العشر الرئيســـية التابعة لها وإدارات وأقسام التدريب بمديريات وإدارات التربية والتعليم الهيئات المسئولية عـــن عملية التدريب، ويمكن إيجاز دورها في هذا المجال على النحو التالي:

أ- التدريب الذي تتولى تنفيذه مراكز التدريب التابعة للإدارة العامة للتدريب:

تتولى الإدارة العامة للتدريب التي أنشئت عام ١٩٥٥ تأهيل واستكمال تأهيل المعلميـــن والارتفاع بمستوى أداء المؤهلين والمتخصصين منهم ومعالجة ما قـــد يتكشـــف مـــن ســـلبيات وقصور وملاحقة ما يستجد من نظريات وطرق وأساليب، هذا إلى جانب حصر نواحي الضعف والعجز في المعلمين ووضع البرامج والخطط اللازمة للتغلب عليها، وتنظيم البرامج من خـــلال المراكز التابعة لها للارتقاء بمستوى المعلمين.

وحتى تحقق الإدارة العامة للتدريب هذه الأهداف فإنها تتولى من خلال المراكز العشـــر التي أنشئت تابعة لها خلال الفترة من عام ١٩٥٥ وحتى عام ٢٠٠١ وهـــي: مركـــز تدريـــب القاهرة (١٩٥٥)، مركز تدريب الإسكندرية (١٩٥٨) ،مركز تدريب أسيوط (١٩٦٠)، مركـــز تدريب الغربية (١٩٧٦)، مركز تدريب بور سعيد (١٩٨٠)، مركز تدريب الزقـــازيق (١٩٨٠)، مركز تدريب أسوان (١٩٩٧)، مركز تدريب الفيوم (١٩٩٨)، مركز تدريب دميـــاط (١٩٩٨)، ومركز تدريب البحيرة (٢٠٠١)، تنفيذ البرامج التدريبية التي تحددها الإدارة العامة للتدريب لكل مركز من هذه المراكز العشر وفقا لاحتياجات المعلمين التدريبية بمديريات التربية والتعليم التـــي يخدمها كل مركز من هذه المراكز[١٧].

وإذا حاولنا استعراض خطة البرامج التدريبية التي تقوم بتنفيذها مراكز التدريب خـــلال العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ نجدها تتناول برامج حول: التدريب التحويلي لإعداد معلمين لمادة الرياضيات بالمدارس التجريبية، رفع المستوى الأكاديمي لمعلمي الجيولوجيا، تنميـــة مـــهارات معلمي وموجهي العلوم بمدارس اللغات، تنمية مهارات الأخصائيين الاجتماعيين، تطويـــر أداء

الأخصائي النفسي، تنمية مهارات معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في التربية الدينية، طرق تدريس اللغة الإنجليزية، رفع المستوى اللغوي لمعلمي اللغة الفرنسية، التحسين اللغوي والفني لمعلمي اللغة الفرنسية، وسائل التقويم الحديثة للمرحلة الثانوية في اللغة الفرنسية، الامتحانات المطورة للثانوي العام وكيفية وضع أسئلة اللغة الفرنسية، إعداد معلمي اللغة الأسبانية فنيا ولغويا، تدريبات سمعية وبصرية لمعلمي اللغة الألمانية، واستخدام المواد المساعدة في تدريس اللغة الألمانية(١٨).

ويؤخذ على هذه البرامج كما يتضح من الخطة:

- أن مدة تنفيذ هذه البرامج -كما يتبين من الخطة- قصيرة فهي لا تتجاوز ١٣ يوما لبرنامج واحد هو البرنامج التحويلي لإعداد معلمين لمادة الرياضيات، و ١١ يوما لبرنامج طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وست أيام لبرنامجين وخمس أيام لثلاث برامج، وأربعة أيام لبرنامجين، وثلاثة أيام لثلاثة برامج، ويومين لبرنامجين وهي مدة غير كافية للتدريب خاصة بالنسبة للبرامج التي تقل مدتها عن أسبوع وهي غالبية البرامج.
- أن تنفيذ هذه البرامج يتم خلال شهور فبراير ومارس وأبريل وهي شهور عمل بالنسبة للمدارس تقع جميعها في الفصل الدراسي الثاني ومعني هذا أن المعلم الذي يتم اختياره للاشتراك في أي من هذه البرامج سوف يترك عمله في المدرسة وغالبا لا يوجد من يحل محله خاصة بالنسبة لمعلمي اللغتين الأسبانية والألمانية.
- أن برامج اللغة الألمانية قاصر تنفيذها على مركز تدريب القاهرة ويشترك معه في التنفيذ معهد جوته ومعني هذا أن الاستفادة من خبرات أساتذة معهد جوته قاصر على معلمي اللغة الألمانية بالقاهرة، وكان يمكن تنفيذ البرنامج بالإسكندرية خاصة وأنه يوجد فرع لمعهد جوته بها يمكن الاستعانة بخبرائه في تنفيذ مثل هذا البرنامج.

ب- التدريب الذي تتولى تنفيذه إدارات وأقسام التدريب بمديريات وإدارات التربية والتعليم:

أنشأت الوزارة بكل من مديريات التربية والتعليم بالمحافظات التي يرأسها وكيل أول وزارة إدارة للتدريب يرأسها مدير بدرجة إدارة أو وكيل مديرية وبكل من الإدارات التعليمية التابعة لهذه المديريات إدارة تدريب يرأسها مدير مرحلة (مستوى موجه أول) وبالنسبة لمديريات التربية والتعليم التي يرأسها مدير عام فإن بكل منها إدارة تدريب يرأسها مدير إدارة أو قسم للتدريب يرأسه رئيس قسم(١٩).

ويدخل ضمن اختصاصات إدارات وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية: اقتراح البرامج التدريبية التي تخدم البيئة المحلية، وتنفيذ البرامج التدريبية على المستوى المحلي، الإعلان عن البعثات والمسابقات التي ترد من الوزارة وإرسالها إلى المدارس، وإعداد التقارير الشهرية والفترية عن إنجازاتها مع إبراز المشكلات والعقبات التي تواجه تنفيذ خطط التدريب على المستويين المحلي والمدرسي واقتراح الحلول المناسبة لها، هذا إلى جانب متابعة وحدات التدريب بالمدارس وإرسال تقارير المتابعة عن أعمالها كل أسبوعين إلى الإدارة المركزية للخدمات التدريبية[20]، ويخضع تنفيذ البرامج التي تتولاها إدارات وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية لمتابعة مراكز التدريب الرئيسية التي تقع في دائرة اختصاصاتها هذه الإدارات والأقسام ولها وحدها حل أي مشكلات قد تعترض تنفيذ البرامج التدريبية[21].

ويدخل ضمن برامج التدريب التي تتولاها إدارات وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية كما جاء بخطة التدريب السنوية للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ والمبلغة لهذه الإدارات والأقسام من الإدارة العامة للتدريب بالقاهرة[22]:

- **البرامج الإشرافية:** للترقية للوظائف الأعلى (مدير إدارة، موجه عام، مدير مدرسة ثانوية، موجه أول، ناظر ثانوي، ناظر إعدادي، مدرس أول ثانوي، أو مدرس أول إعدادي ... الخ) وتهدف هذه البرامج إلى تنمية المهارات الإدارية والسلوكية والفنية للمتدربين.
- **البرامج العلمية:** وتضم برامج لمعلمي الرياضيات والعلوم ومعلمي الحاسب الآلي والمجالات والأنشطة ومعلمي التاريخ والفلسفة بالمرحلة الثانوية وهي تهدف إلى تنمية مهارات هؤلاء المعلمين في مواد تخصصهم وتعمق المفاهيم الأساسية ورفع المهارة العلمية والتدريب على التقنيات الحديثة (خاصة بالنسبة لمعلمي العلوم).
- **برامج اللغات:** وتضم برامج لمعلمي اللغات العربية والإنجليزية والفرنسية وهي تهدف إلى رفع المستوى اللغوي والتربوي لهؤلاء المعلمين إلى جانب تنمية مهارات المعلمين المرقين حديثا للمرحلة الثانوية، هذا إلى جانب تدريبهم على وسائل القياس والتقويم التربوي الحديثة.

ويواجه تنفيذ هذه البرامج عدة مشكلات يمكن أن نوجزها فيما يلي[23]:-

- صعوبة الاستعانة في تنفيذ هذه البرامج بالكفاءات الممتازة لعدة أسباب منها بعد بعد إدارات التدريب عن أماكن وجود كليات التربية التي يمكن الاستعانة بأعضاء هيئات التدريس بها في تنفيذ هذه البرامج، يقف إلى جانب ذلك ضعف مكافآت التدريب مما يحول دون الاستعانة بالكفاءات الممتازة في تنفيذ هذه البرامج.

- عدم توفر المطبوعات اللازمة للتدريب وعدم طبع المحاضرات وتوزيعها على المتدربين إلى جانب صعوبة توفير الوسائل السمعية والبصرية ويرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات المادية.
- صعوبة انتقال المتدربين إلى أماكن التدريب وعدم وجود استراحات لمبيتهم إلى جانب ضعف قيمة بدل السفر مما يؤدي إلى رفض كثير من المتدربين حضور برامج التدريب وتحايلهم بشتى الأعذار للحيلولة دون التحاقهم بهذه البرامج.
- غلبة طابع المحاضرة والإلقاء في تنفيذ هذه البرامج وذلك لعدم وجود المدربين الأكفاء والقاعات والمعامل المجهزة لتنفيذ هذه البرامج.

ب- التدريب الذي تتولى تنفيذه هيئات متعاونة:

يقف إلى جانب الهيئات المتخصصة في مجال التدريب هيئات تعاون في هذا المجال ويمكن أن تقوم بدور فعال في التدريب في مجالات متخصصة تتفق وطبيعة عمل ومجال تخصص كل هيئة من هذه الهيئات وهي[٢٤]:

- كليات التربية بالجامعات المختلفة.
- مركز تطوير المناهج.
- مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- المركز القومي للتقويم التربوي.
- مركز تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس
- مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس.
- الإدارة العامة للوسائل التعليمية.
- معهد إعداد القادة للقطاع الحكومي بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة.
- معهد الإدارة.
- معهد جوته.
- المركز الثقافي الفرنسي.

٣- التدريب باستخدام تكنولوجيا التعليم من بعد (مؤتمرات الفيديو Video Conferences):

التدريب من بعد مصطلح يستخدم للدلالة على نظم التدريب التي يكون فيها الدارسون بعيدين عن مراكز التدريب، وتصلهم الخبرات الجديدة المتطورة في أماكن تجمعهم بغض النظر

عن قربهم أو بعدهم من مراكز التدريب ويعتبر استخدام مؤتمرات الفيديو من أحدث الوسائل في التدريب عن بعد.

ويتميز هذا النظام بما يلي[٢٥]:-

- التغلب على ضعف إمكانات التدريب في مراكز التدريب التقليدية.
- الوصول بالخدمة التدريبية إلى الأماكن النائية.
- الاستعانة بالخبرات النادرة التي غالبا ما توجد في العاصمة في إعداد وتنفيذ برامج التدريب.
- حل مشكلة سلبية المتلقي التي تعتبر أهم مشكلات استخدام التليفزيون في التدريب.
- التعرف على المشكلات وتبادل الخبرات من خلال التفاعل بين المدربين والمتدربين في جميع أنحاء الجمهورية.

٤- ابتعاث المعلمين إلى الخارج للتدريب:

وضعت الوزارة خطة جديدة لإيفاد عدد من المعلمين سنويا للتدريب في المؤسسات التعليمية والجامعات في الخارج على المجالات المختلفة وعلى الجديد في التربية واستراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية استخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية. وقد بدأت الوزارة منذ سبتمبر عام ١٩٩٣ في إيفاد بعثات لتدريب المعلمين في الخارج في مجالات: العلوم والرياضيات واللغة الفرنسية، وكانت البداية بإيفاد ٣٣٩ معلما للتدريب عام ١٩٩٤/٩٣ واستمرت الأعداد في الزيادة عاما بعد آخر حتى وصل العدد إلى ٢٥٨٨ معلما، أوفدوا عام ١٩٩٩/٩٨ بنسبة زيادة تصل إلى ٢٩٩%[٢٦].

ويتم إيفاد المعلمين إلى: المملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، وايرلندا ويتم ببعض الجامعات بهذه الدول بالإضافة إلى التدريب على استخدام التكنولوجيا المتطورة والاحتكاك بما يجري في الحقل التربوي بتلك الدول[٢٧].

٥- تدريب المعلمين داخل المدارس:

يمثل التدريب داخل المدرسة اتجاها تربويا هاما لأنه يهتم بالتنمية المهنية الشاملة والمتكاملة لجميع العاملين بالمدرسة ويتم في مناخ واقعي وفي إطار الظروف الطبيعية التي تحيط بالعملية التعليمية والإدارية لذلك فقد اهتمت مصر بهذا النوع من التدريب وعملت وزارة التربية والتعليم على تنفيذ هذا النوع من التدريب في جميع المدارس ولذلك أصدرت القرار الوزاري رقم ٢٥٤ بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/١٩ الذي تقرر بموجبه أن تنشأ بكل مدرسة بجميع

مراحل وأنواع التعليم وحدة للتدريب وتبع ذلك صدور القرار الوزاري رقم ٩٠ في ٢٠٠١/٤/١٨ وبموجبه تقرر تشكيل وحدة التدريب بكل مدرسة بقرار من مجلس إدارتها على النحو التالي[٢٨]:-

- أحد نظار أو وكلاء المدرسة مشرفا على الوحدة على أن يتفرغ للعمل بها.
- العائدون من البعثات التدريبية الخارجية بالمدرسة.
- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقا للأقدمية على أن يتفرغ للعمل بها.

على أن تختص وحدة التدريب بما يلي[٢٩]:-

- تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة.
- تنفيذ البرامج التدريبية بالمدرسة.
- تبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب.
- الاستفادة من خبرات ومشاركة المبعوثين العائدين من الخارج ونقل أفكارهم إلى زملائهم بالمدرسة بما يعود عليهم بالفائدة.
- متابعة ما تم تنفيذه بوحدة التدريب.

وأوجب القرار عقد اجتماع لوحدة التدريب بالمدرسة أسبوعيا لتقويم الأداء خلال الأسبوع، وأن تقوم الوحدة برفع تقرير بنتائج أعمالها للمديرية التعليمية أسبوعيا على أن تقوم المديرية التعليمية بدورها برفع تقارير منتظمة كل أسبوعين إلى الإدارة المركزية للخدمات التربوية بالوزارة عن نتائج أعمال الوحدات التدريبية بالمدارس التابعة لها التي تقوم بدورها من خلال الإدارة العامة للتدريب بعرض تقرير شامل عن الإيجابيات والسلبيات المتعلقة بوحدات التدريب بالمدارس على مستوى الجمهورية بصفة دورية كل شهر على اللجنة العليا للتدريب بالوزارة التي تتولى تعظيم الإيجابيات ودراسة السلبيات ووضع الحلول المناسبة لها[٣٠].

معوقات تنفيذ القرار ٩٠ لسنة ٢٠٠١ بشأن وحدات التدريب بالمدارس تدور حول:-

- افتقار بعض المشرفين على وحدات التدريب بالمدارس لمهارات التدريب وأساليب وضع خطط التدريب
- قلة عدد المبعوثين العائدين من الخارج للاستعانة بهم في تدريب زملائهم بالمدارس.
- صعوبة توفير أماكن خاصة بوحدات التدريب في المدارس خاصة المدارس القديمة والمؤجرة.
- العجز في المعامل والمعدات والأجهزة خاصة الحاسبات الآلية والمراجع بالمكتبات المدرسية مما يعوق تنفيذ هذه الوحدات لمهامها.

قائمة المراجـــــع

١- المجلس الأعلى للجامعات. مركز بحوث تطوير التعليم العالي. إحصاءات الطلاب المقيديـن بالجامعات المصرية في العام الجامعي ٩٩/٢٠٠٠. القاهرة، ٢٠٠١. ص ص ١٠٨-١١٤.

٢- بيومي محمد ضحاوي. التربية المقارنة ونظم التعليـــم. ط٢. القـاهرة، مكتبـة النهضـة المصرية، ٢٠٠١، ص ص ٤٣٩-٤٤٠.

٣- المجلس الأعلى للجامعات. مركز بحوث تطوير التعليم. مرجع سابق ص ص ١٥-١٧.

٤-نادية يوسف جمال الدين، وعوض توفيق عوض. برامج إعداد وتدريب المعلمين في مصـر الواقع، اتجاهات التطوير، متطلبات الدور المتغير للمعلم، دراسة وصفية. القاهرة، المركـز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٧. ص ص ١٣-١٦.

٥-جامعة عين شمس. كلية التربية. دليل الكلية. القاهرة، ٢٠٠٠ ص ٣.

٦- قرار وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي رقم ٢٤١٢ بتاريخ ٢٠٠٠/١٢/١٨ بشـأن إصدار اللائحة الداخلية لكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس (مادة١).

٧- معهد الدراسات والبحوث التربوية. دليل المعهد. القاهرة، ١٩٩٩، ص٩،ص١٠.

٨- على راشد. اختيار المعلم وإعداده، دليل التربية العملية. القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٦، ص٤٠، ص٤١.

٩- بيومي محمد ضحاوي. مرجع سابق ص٤٤٠.

١٠- المجلس الأعلى للجامعات. قرار المجلس الأعلى للجامعات بالجلسة رقم ٢٤٤ بتـاريخ ١٢ يوليو ١٩٧٦.

١١- نادية يوسف جمال الدين، وعوض توفيق عوض. مرجع سابق ص٩.

١٢- قرار وزير التعليم العالي رقم ٢٤١٢ لسنة ٢٠٠٠ مرجع سابق (مادة٥).

١٣- جامعة عين شمس. كلية التربية. دليل الدراسات العليا. القاهرة، ١٩٩٦، المواد ١،٢،و٣.

١٤-جامعة عين شمس. كلية التربية. دليل الكلية. مرجع سابق مادة٤.

١٥- بيومي محمد ضحاوي. مرجع سابق ص٤٤٣.

١٦- عوض توفيق عوض. في إعداد وتدريب المعلمين. في: مجلة التربيـــة والتعليـم، ع٢١، ع٢٢، (أكتوبر ٢٠٠٠/يناير ٢٠٠١) ص٥٣.

١٧- الإدارة العامة للتدريب. خطة التدريب السنوية لعام ٢٠٠٢/٢٠٠١. القاهرة، ٢٠٠١.

١٨- المرجع السابق.

١٩- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. إعداد وتدريب المعلمين في ضوء السياسة التعليمية واحتياجات وزارة التربية والتعليم. القاهرة، ١٩٩٤. ص ٨٧.

٢٠- المرجع السابق ص ٨٨. وأيضا الإدارة العامة للتدريب. خطة التدريب السنوية لعام ٢٠٠٢/٢٠٠١. مرجع سابق.

٢١- الإدارة العامة للتدريب. خطة التدريب السنوية لعام ٢٠٠٢/٢٠٠١ مرجع سابق.

٢٢- الإدارة العامة للتدريب. خطة التدريب السنوية لعام ٢٠٠٢/٢٠٠١ مرجع سابق.

٢٣- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. إعداد وتدريب المعلمين. مرج سابق ص ص ١٠٠-١٠٦.

٢٤- نادية يوسف جمال الدين، وعوض توفيق عوض. مرجع سابق ص٦٩.

٢٥- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعي في مصر. القاهرة، قطاع الكتب، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢. ص١٣٧، ص١٣٨.

٢٦- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٠-٢٠٠٠. القاهرة، ٢٠٠١. ص٧١، ص٧٢.

٢٧- المرجع السابق ص٧٢.

٢٨- القرار الوزاري رقم ٩٠ بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨. إنشاء وحدات تدريب بالمدارس (المادة الأولى).

٢٩- القرار الوزاري رقم ٩٠ بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨. المرجع السابق (المادة الثانية).

٣٠- القرار الوزاري رقم ٩٠ بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨. المرجع السابق (المادة الثالثة).

رابعاً: تطوير وإصلاح المناهج(*)

أصدر برنامج تحسين التعليم الثانوي بوزارة التربية والتعليم ثلاث وثائق –المشار إليها في موضوع تطوير وإصلاح الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، تقدم لنا إطارين للتطوير وإصلاح المناهج، والاتجاهات العامة لهذا التطوير والإصلاح، ومكانة تكنولوجيا التعليم فيه.

إطارات للتطوير والإصلاح:

وثائق التطوير والإصلاح تحدد إطارات لهما كما يلي:

(١) الإطار القومي.

- بناء المناهج على أساس ما انتهى إليه التعليم الأساسي.
- تزويد وصقل مهارات الطلاب والتي تفيدهم في المستقبل.
- تهيئة الطلاب لسوق العمل.
- إتاحة المناهج المتنوعة التي تواجه تعدد وتنوع ميول واستعدادات وقدرات الطلاب.
- تنمية قدراتهم على التعلم الذاتي خلال مناهج وطرق تدريس تعتمد على هذا الأسلوب.
- وضع مناهج إجبارية تسهل الانسيابية بين التعليم العام والفني.
- وضع مناهج اختيارية لتتلاءم مع طموحات الطلاب وآمالهم.
- إشراك القيادات الجامعية وسوق العمل في تطوير وإصلاح المناهج لأنهم المستفيدون من مخرجات التعليم الثانوي.

(٢) الإطار الدولي.

- الاستفادة من الخبرات الأجنبية في إثراء التطوير والإصلاح من خلال تجارب المدرسة الشاملة التي تحقق العدالة بين الأسوياء والمدرسة العامة التي تحقق العدالة بين الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة.
- ألا تقل مفهومات المقررات الدراسية عن نظيرها في الدول المتقدمة.
- توظيف تكنولوجيا التعليم المتقدمة في المناهج المصرية.

(*) إعداد: ا.د, فيليب اسكاروس أستاذ بشعبة بحوث السياسات التربوية

الاتجاهات العامة للتطوير والإصلاح

تظهر من الوثائق الاتجاهات التالية لتطوير وإصلاح المناهج:

(١)هناك مجموعتان من المناهج هما:

أ- مناهج موحدة للتعليمين العام والفني تركز على:

- تأكيد التعلم الذاتي.
- وضع أسس مشتركة لجميع التخصصات.
- إرساء قواعد واحدة لممارسة القدرات والمهارات العقلية مثل التفكير الاستقرائي والاستدلالي، والنقد، والتحليل والتركيب، وحل المشكلات والتصنيف.
- إتاحة الفرصة لأنشطة اجتماعية وقومية مشتركة تحقق تشريب القيم الديمقراطية وتنمية قدرات التفاوض والحوار والمناقشة.

ب- مناهج تخصصية يختارها الطالب حسب رؤيته لإمكاناته العقلية والوجدانية والمهارية، وحسب رؤيته للمستقبل.

(٢)تحديد أنواع ومضمون المناهج الإجبارية والاختيارية وفق معيارين: الأول هو إمكانية مواصلة التعليم العالي، والثاني هو التوجه لسوق العمل.

(٣)تضمين المناهج الآليات الكفيلة بمراجعتها أولا بأول وإثرائها وصقلها.

(٤)تحديد الأوزان النسبية لكل مقرر إجباري أو اختياري.

(٥)تنسيق مضمون المناهج أفقيا ورأسيا لتجنب الحشو والتكرار، أو التناقض بين بعض المقررات مثل العلوم والرياضيات.

(٦)جعل الصف الأول الثانوي هو الجذع المشترك للمواد الدراسية، وأن يكون الصفان الثاني والثالث للمواد التخصصية الاختيارية في التعليمين العام والفني.

(٧)تضمين كل منهج مجموعات اتجاهات قومية تعزز الإحساس بالقومية وفق لطبيعة كل مادة دراسية.

(٨)تضمين كل منهج الأبعاد الثقافية للمقرر وربطه بالتكنولوجية وعلوم العصر.

(٩)ليس من الضروري أن تقوم المدرسة الواحدة بتدريس جميع المقررات الاختيارية، فمدارس الشواطئ تدرس مقررات علوم البحار، ومدارس الصحراء تتضمن مقررات عن البيئة الصحراوية.

مكانة تكنولوجيا التعليم في التطوير والإصلاح

تحتل تكنولوجيا التعليم مكانة أساسية في المناهج لأنها الوسيلة المعينة على الفهم والاستيعاب، كما أنها قد تقوم أحيانا مقام المعلم في بعض أدواره المعرفية.

طريقتان لاستخدام تكنولوجيا التعليم

الطريقة الأولى: أن يخصص لها ورشة أو معمل أو مكان مزود بمرافق كهربية أو مائية أو بيئية تصلح للأجهزة والمعدات.

الطريقة الثانية: أن تنقل تكنولوجيا التعليم إلى داخل الفصل وتدمج مع طريقة التدريس.

وتتكامل الطريقتان عادة، ويراعي في الجدول الدراسي وقتا مخصصا للتكنولوجيا المثبتة في مكان محدد، بينما التكنولوجيا المتنقلة فهي ترتبط بالحصة الدراسية العادية.

خامسا: تقويم تعلم الطالب(الامتحانات)

تؤكد الوثائق الثلاث الصادرة من برنامج تحسين التعليم الثانوى والمشار إليها من قبل - إلى ضرورة تعديل نظم الامتحانات في المرحلة الثانوية لأنها:

(١) لا تعطي المعلومات الكافية عن قدرات الطالب الكفيلة بمواصلة التعليم العالى والجامعي.
(٢) ولا تقدم معلومات كافية لأصحاب العمل عن المهارات التى تميز بها الطالب للانخراط في العمل مباشرة أو توجهيه للتدريب السريع.

فالامتحانات الحالية لا تقيس سوى الذاكرة ولا تكشف عن قدرات التفكير الإبداعـــي أو الناقد، أو مهارات التفكير التكنولوجي، أو الكفايات الشخصية.

(١): امتحانات الثانوية العامة(*)

مقدمة:

إن العملية التعليمية منظومة عضوية، ترتبط مكوناتها بعضـــها ببعــض، وأي تطويــر لجانب من جوانب العملية التعليمية لابد وأن يكون له صداه على بقية الجوانب، ومن ثم فــإن أي تطوير للتقويم سوف ينعكس بالضرورة على المكونات الأخرى للعملية التعليميـــة (الأهــداف، المحتوى، أساليب ووسائل التدريس)، ولعل البدء بأضعف حلقات السلسلة في المنظومة التعليمية يكون أكثر فاعلية في النهوض بالعملية التعليمية ككل ولعل التقويم، كما ذكر رشدي فام منصور ورشدي لبيب قليني (١٩٧٩)، يعتبر من أضعف جوانب هذه المنظومة.

ولقد حدثت تطورات كثيرة في مجال التقويم التربوي، كما أن التحديات المستقبلية التـــي تواجه التربية خاصة في الانفجار المعرفي والتطور التقني والانفتاح العالمي والزيادة الســكانية، أعطت للتقويم أهمية خاصة ودورا محوريا في عملية مراجعة وتطوير وإصلاح أنظمة التعليـــم سواء في الدول المتقدمة أو النامية أو نشاطات المنظمات الدولية، ومن أمثلة ذلك:

- المؤتمر الثقافي العربي السادس الذي عقد في الجزائر عام ١٩٦٤م.

---

* إعداد: أ.د. لورنس بسطا زكرى أستاذ التقويم ورئيس شعبة بحوث السياسات التربوية

- حلقة توحيد أنظمة الامتحانات والانتقال في المراحل الدراسية المختلفة التي عقدت في القاهرة عام ١٩٧٠.
- تقرير إدجار فور "تعلم لتكون" عام ١٩٧٢.
- اجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية الذي عقد في الكويت عام ١٩٧٤، تقرير البنك الدولي عن الحاجات الأساسية عام ١٩٧٥.
- الندوة العلمية التي أقامها المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس عام ١٩٧٩.
- أمة في خطر، أمريكا ١٩٨٣.
- التعليم في اليابان ١٩٨٥.
- تقرير مؤسسة كارنيجي ١٩٨٧.
- تقرير البنك الدولي عن نظم الامتحانات في الدول العربية، القاهرة، ١٩٨٩.

وتعتبر الامتحانات بصورتها التقليدية أهم وسائل التقويم، ولقد ساعدت فلسفتنا التعليمية القائمة على تأكيد أهمية الامتحانات وجعلت منها الهدف الأسمى لنظامنا التعليمي وأصبحت بالتالي هدفا للعملية التعليمية.

ونظرا لما للمرحلة الثانوية من وضع خاص لطلابها الذين يواجهون مرحلة المراهقة، فضلا عن كونها مرحلة تعليمية يمكن من خلالها العبور إلى التعليم الجامعي والعالي أو باعتبارها مرحلة تعليمية منتهية فإن نظام الامتحانات وأساليب التقويم المستخدمة فيها تستحق البحث والدراسة.

ويستخدم التقويم كمعيار لقياس مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها ولكن مازلنا نعتمد على الامتحانات كمقياس وحيد على الرغم من أنها تركز على قياس قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار أكثر من قدرتها على الفهم والاستيعاب، والامتحانات بصورتها الحالية لا تقيس أنواع المهارات والاتجاهات التي اكتسبها التلميذ والتي تساعده على مواصلة الدراسة أو شق طريقه في الحياة العملية.

وبالرغم مما يناقش في كليات التربية وما يتحاور حوله في مؤتمرات الجامعات ووزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث المختلفة، وما تقوم عليه برامج التدريب التربوي من اهتمام كبير بالأهداف التربوية والأهداف التقويمية، وبالرغم من تحضير وتقديم المواصفات المثالية للورقة الامتحانية التي تحقق بناء الاختبار الجيد وتقيس المستويات المعرفية العليا إلا أن

امتحان الشهادة الثانوية العامة لا يزال يستهدف في بنائه بوجه عام مستوى الطالب العـــادي أو المتوسط لا المستوى الذي يحقق تلك الأهداف التربوية أو التقويمية (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ١٩٩٦، ص ١٧٤).

فالتقويم رغم أنه حلقة في المنظومة التعليمية. إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثـــرا في المنظومة كلها، فمن المعلوم أن طبيعة الامتحانات تحدد مسار عمليـــة التعليـــم ووجهتـــها، فالامتحانات هي مرآة النظام التعليمي كله بفلسفته وقيمه وأسسه وأصولـــه وأهدافـــه وأســـاليبه وممارسته ونواتجه (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣، ص٥٨٧).

تعريف المصطلحات

١- **الامتحان: Examination**

يتجه الامتحان في صفته الغالبة إلى "تقويم الأفراد من خلال الإنتـــاج المقـــدم وإقامة سلسلة مراتب فيما بينهم تبين درجات الاستحقاق لكل منهم ومهمة الامتحان هـــو الكشف عن ذلك" (نعيم عطية، ١٩٧٤، ص٣٤).

٢- **القياس: Measurement**

"هو مهمة تحديد أو تعيين أرقام الأشياء بحسب قوانين (عملية تكميـــم الأشـــياء حســـب قوانين)" (عبد المجيد محمد شتات، ١٩٨٣، ص٢٣).

بعض تعريفات التقويم:

هناك تعريفات عديدة للتقويم نذكر منها:

١-التقويم عملية فرز مصاحبة للعملية التعليمية تقيس مدى القرب أو البعـــد عـــن الأهـــداف المرسومة بأسلوب علمي موضوعي يتصف بالاستمرار والشمول والدقة والاستهداف، وعلى ذلك فعملية التقويم. ترتبط ارتباطا عضويا بأهداف التعليم وفلسفته أو هكذا ينبغي أن يكـــون (عبد الرحمن محمود محمد، ١٩٧٩، ص٨٧).

٢-أنه مجموعة الأحكام التي تزن بها أي شئ أو أي جانب من جوانب التعليم وتشخيص نقـــاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار (رشدي فـــام منصـــور، ١٩٧٩، ص٢١).

٣-يعرف سكانيل وتراسي (D.P. Scannell and B. Tracy, 1975) التقويم بأنه "عملية إصـــدار الحكم على درجة كفاية أداء الفرد أو على نوعية طرق تدريس أو على مواد تعليميـــة"، إن

عملية تقدير درجة الكفاية تعتمد على بيانات أخرى يتم تجميعها بواسطة الملاحظات غـــير الرسمية وسجلات مدرسية، وتقارير ومداولات قائمة بين المعلمين والأباء .. وغيرها.

٤–ويشير ماثيوس (D.K. Mathews, 1978) إلى التقويم بأنه يتضمن الحكم على، وتقدير وتقييم وتفسير العملية التربوية كلها، وتستخدم عدة أدوات للتقييـــم منـــها الملاحظـــة، والبحـــوث المسحية، والسجلات والموثقات، وقوائم التقدير، وكروت الدرجات، والاستبيانات لإعطـــاء شواهد في ضوء مستويات قيمية وفي سياق الموقف المعين وأهداف الجماعـــة أو أهـــداف الفرد، وفي الموقف التعليمي يجب أن تكون عملية التقويم مستمرة وتتناول كـــل الأهـــداف التربوية.

ومهما تعددت تعريفات التقويم فيمكن تلخيصها فيما يلي:

(١) يهتم التقويم بالنواحي الكمية والنوعية على حد سواء أثناء تقديـــر مـــدى نجـــاح العمليـــة التعليمية، كما يتضمن أدلة معددة.

(٢) التقويم أشمل من عملية القياس، وإذا كانت عملية القياس أول خطوة هامة في التقويم ومـــن ثم يقود القياس المتقن إلى تقويم متقن، إلا أن التقويم يمتد إلى التفسير ثم التعديل والتطويـــر في ضوء النتائج.

(٣) تنادي الاتجاهات الحديثة في التقويم إلى استخدام مدخل النظم أثناء تخطيط وإجراء عمليـــة التقويم، حيث أن التقويم ينبغي أن يكون شاملا للموقف الكلي وليس مجرد تقديـــر لأجـــزاء معينة منه.

(٤) يتضمن التقويم استخدام المعايير أو المستويات لتقدير قيمـــــة الأشـــياء أو الأشـــخاص أو الموضوعات ومن ثم إصدار الحكم على قيمتها.

علاقة التقويم بالتربية:

يرتبط التقويم بالتربية في علاقة وثيقة، وهذا مرجعه إلى كون التربية لم تعد مجرد دفـــع التلميذ نحو تحصيل المعرفة، وإكساب المعلومات، وإنما هو محاولة هادفة لتغيير البشـــــر فـــي الاتجاهات المطلوبة، فهي تبدأ بأهداف واضحة يراد تحقيقها، وخطط مرسومة لبلوغ الأهـــداف، وجهد لإعداد البيئة المناسبة لتحقيق الغايات، وليس هناك من وسيلة لمعرفة مدى نجاح التربيـــة إلا عن طريق التقويم العلمي (الدمرداش عبد الحميد سرحان، ١٩٦٦، ص١٠١).

ولقد تطور التقويم بسبب ما طرأ على التربية بصفة عامة، والعملية التعليميـــة بصفـــة خاصة من تطور كبير، كما أحرز التقويم تقدما بسبب الإحصاء، وشـــيوع اســـتخدام الأســـلوب

العلمي في سائر مجالات النشاط البشري، كما تقدم بسبب التقنيات الحديثة، وما أهدته إلى التربية من معدات، ووسائل، وأدوات.

الامتحانات:

تعتبر الامتحانات بصورتها التقليدية أهم وسائل التقويم، ولقد أصبحت الامتحانات هدفاً وليس وسيلة، لذلك وجهت كل عناصر العملية التربوية اهتمامها إليها مما حدا المسئولين أن ينظروا إليها على أنها مشكلة أساسية من مشاكل نظامنا التعليمي التي تستوجب البحث عن حل.

والامتحانات هي الوسيلة الوحيدة التي تأخذ بها مدارسنا عند تقييمها للطلاب في مدى استرجاعهم لما تعلموه، وبالتالي في الحكم على كفاءة مدرسيهم في توصيلهم للمادة التعليمية وحشوها في ذهن الطلاب.

وبالرغم من استخدام الامتحانات، وهو جزء مصاحب لعملية التقويم منذ وقت طويل، إلا أن الدراسات العلمية المنظمة للقياس التربوي لم تظهر إلا في بداية القرن العشرين الحالي، بفضل وجود عدد من الأعلام البارزين، الذين تعتبر أعمالهم علامات مميزة في تاريخ حركة القياس التربوي من أمثال مان (Mann, 1845)، رايس (Rice, 1891)، وثورندك (Thorndike, 1918)، الذي يعتبر الأب الحقيقي لهذه الحركة (R. Ebel, 1969).

وإذا كانت الجهود قد ركزت حتى ذلك الوقت على إصلاح الاختبارات فإن بداية حركة تقويم الطلاب بمفهومها المتكامل جاءت على يد لندكوست (Lindquist. 1935) وتيلر (Ttler, 1924) فقد أكد أن أساليب القياس لا ينبغي أن تقتصر على المعلومات والمهارات، وإنما ينبغي أن تشمل كافة الأهداف التعليمية في نمو الطالب، كالمستويات العليا من العمليات المعرفية والميول والاتجاهات والتقدير الجمالي والتكيف النفسي والاجتماعي(في K. D. Hopkins, 1972 & JC.Stanley).

ولما كانت درجات الطلاب في الامتحان، هي وسيلة الانطلاق إلى مرحلة تعليمية أعلى في نظامنا التعليمي فلقد ترتب على ذلك أن أصبحت الامتحانات ذات رهبة وحساسية كبيرة عند أطراف العملية التعليمية، وشكلت الكثير من المشاكل الاجتماعية والتي انتشرت في المجتمع وأصبح بعضها ذا صبغة اجتماعية.

فالطالب هدفه الأسمى هو اجتياز الامتحان والحصول على أكبر قدر من الدرجات التي تبلغه ما يريد ومن ورائه الأسرة التي تعمل على دفعه ومساندته بأقصى درجة ممكنة وتعمل على توفير السبل المناسبة له لتحقيق أملهم فيه وإن كان ذلك قد يكون على حساب مصلحة بعض الأسر من تكلفة اقتصادية واجتماعية.

لقد أصبحت الامتحانات في جميع مراحل التعليم عموما وفي السنوات النهائية منها محل نظر المسئولين على اعتبار أنه مازالت الامتحانات هي وسيلتنا للحكم على كفاءة العملية التعليمية بأطرافها، هذا والامتحانات الحالية، وكذلك المناهج والكتب الدراسية لا تراعي الظروف البيئية أو الفروق الفردية بين المعلمين. كما أن الامتحانات تتسبب في إرهاق التلاميذ في مذاكرتهم، وإرهاق أولياء الأمور بالتكلفة المادية التي لا تتحملها الكثير من الأسر لارتفاع تكاليف المعيشة، ففي سبيل حصول الأبناء على مجاميع كبيرة في امتحان الشهادة فإن الأسر تضحي لكي توفر ما يحتاجه الأبناء من دروس خصوصية وكتب وملخصات خارجية، وبالإضافة إلى ذلك فإن التركيز على الامتحانات واسترجاع المعلومات قد جعل المدارس تهمل جوانب كثيرة على درجة كبيرة من الأهمية مثل الترويح والصحة والإرهاق العصبي للطلاب (محمد رضا رزق، ١٩٩٠).

نظام امتحانات الثانوية العامة في بعض الدول

بفحص امتحانات مغادرة المدرسة الثانوية وأنظمة القبول للجامعات في بعض الدول (مصر – الولايات المتحدة الأمريكية – اليابان – فرنسا) نجد أنها تشترك في مجموعة كبيرة عامة من الوظائف، لكنها تختلف جوهريا في أشكال وأساليب تحكمها، وعملائها، وتأثيراتها. امتحانات الشهادة الثانوية يمكن أن تطبق قوميا أو إقليميا، عن طريق سلطات حكومية أو غير حكومية، شاملة مشاركة فئات متّباينة تماما من المجموعات التي لها شأن، والامتحانات ربما تكون موحدة في الدولة، أو تختلف إقليميا، أو حتى حسب المدرسة أو المؤسسة التعليمية العليا، إن نظام الامتحان يمكن أن يهتم إلى حد كبير أو بشمولية بالترقية إلى دراسة أكاديمية أكثر تقدما، ولكن يمكن أيضا أن يستخدم تنظيم الدخول إلى فرص متنوعة من مجالات العمل في الصناعة أو التجارة.

إن الشهادة التي يتم الحصول عليها في نهاية المرحلة الثانوية ربما تكون ضرورية وكافية (مثل مصر، بعض المعاهد العليا التعليمية في أمريكا وبعض الكليات غير المرموقة في

فرنسا)، وربما تكون ضرورية ولكن غير كافية (مثل اليابان، ومعظم جامعات أمريكا، والكليات المرموقة في فرنسا).

إن ارتفاع أعداد المقيدين في المدرسة الثانوية له تأثير قوي على الامتحانات، على مدى ٣٠ سنة (تقريبا) نجد النسبة المئوية من الفئة العمرية المناسبة الذين يكملون التعليم الثانوي قـــد زادت أكثر من الضعف تقريبا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، واليابان. وبزيادة عدد المرشحين لامتحانات نهاية المرحلة الثانوية يكون من الصعب مقاومة ضغوط إحداث تغيير في الامتحانات، ففي فرنسا مثلا نجد أن البكالوريا التي كانت توفر اختيارات قليلة مـــن المـــواد الدراسية ومستويات الصعوبة، أصبح الامتحان حاليا يوفر قائمة طويلة من البدائل. كما نجـد أن امتحان البكالوريا لم يعد يعتمد عليه كلية في الدخول إلى الجامعة.

وهناك وجهة أخرى من التغييرات حيث اتجهت فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية إلـــى إبدال نتائج الامتحانات بالمخطط التحصيلي للطالب Student Profile، وهذا ســـيدمج ســـجلات الإنجاز والأنشطة في المدرسة وخارجها، بناء على اختبارات وامتحانات، وتقارير شخصية وما يسمي Portfolios of Work.

ومن الجدير بالذكر أن الامتحانات ربما يثبت أنها عائق في طريق تغيير التعليـــم فـــي بعض الدول، بينما تستخدم كأساس للتغيير في دول أخرى، ففي اليابان مثلا نجـــد أن الاختبـــار التحصيلي المشترك للمرحلة الأولي JFSAT يبدو إبقاؤه معرقل قوي لا راحة الضغوط الواقعـــة على المدارس اليابانية.

وأخيرا، نجد أن الضغوط لتغيير أنظمة الامتحان القومي جاءت ليس فقط مـــن د خـــل النظام المدرسي ولكن أيضا من الخارج، إن مكاتب التوظيف الواعية، دافعي الأجور بالحكومـة، وأولياء الأمور، والجمهور العريض – كل هؤلاء يعبرون عن وجهات نظرهم فيمـــا يجـب أن تتجه" المدرسة حتى تخدم بأفضلية الاحتياجات الوطنية (المدنية) والاقتصادية للدولة، وبالإضافة إلى ذلك هناك أسئلة هامة عن الإنصاف والعدل وملائمة الامتحانات، وهي موضوعات جـــدال مستمر، تساعد في تشكيل التغييرات في نظم الامتحانات، وبينما توجد أدلة قليلة على أن الـــدول المذكورة في هذه الدراسة تتحرك نحو ائتلاف ممارساتها للامتحانات، لكنه من الواضح أنه فـــي حالات كثيرة يتحركون بشدة بعيدا عـــن الأشـــكال الماضيـــة وممارســـتها (لورنـــس بســـطا زكري،١٩٩٨).

ومن العرض السابق يتضح ما يلي:

١- يعتمد القبول بالجامعات في مصر على النسبة المئوية لدرجات الطلاب في امتحان الثانوية العامة (محصلة المرحلة الأولى والثانية بالإضافة إلى درجات المستوى الرفيع إذا وجدت).

٢- يوجد اختبار قبول للجامعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وبعض الكليات المرموقة في فرنسا.

٣-يوجد اهتمام بدرجات الطالب خلال سنوات الدراسة بالمرحلة الثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا (درجات البطاقات المدرسية في فرنسا، سجل الطالب الدراسي والتقارير الشخصية في الولايات المتحدة الأمريكية).

٤-يتم امتحان شهادة الثانوية العامة مركزيا في كل من فرنسا واليابان ومصر بينما يتم لا مركزيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

مشكلات امتحان الثانوية العامة:

لعل الاستعداد لامتحان الثانوية العامة يمثل عبئا من أكبر الأعباء النفسية والمالية لمعظم أسر الطلاب المتقدمين لهذا الامتحان، بل هو أكبرها على الإطلاق لدى بعضها. ومصدر الأهمية البالغة لهذا الامتحان، كما هو معلوم، اعتبار نتائجه جواز المرور إلى الجامعة والتعليم العالي، والالتحاق بهذا المستوى التعليمي في نظر معظم الشرائح الاجتماعية يمنح رخصة المكانة الاجتماعية والعمل المرموق، وإن لم يعد المؤهل الوحيد للدخل المجزي، أو بالضرورة للعمل المنتج، وحتى تستقيم معادلات التخطيط والاستثمار والإنتاج والتطور القيمي في مجتمعنا، يظل اجتياز عقبة الثانوية العامة طوق النجاة (حامد عمار، ١٩٩٢).

وتوجد دائما شكاوى عديدة من الامتحانات وما تسببه من قلق للطلاب وأولياء الأمور بل والمجتمع نفسه، وأنها أصبحت هي المسيطرة والمحددة للمنهج وليست انعكاسا له، ومن ثم كان المعلمون يدرسون فقط ما قد يأتي في الامتحانات ولا يدرسون من أجل تحقيق أهداف معينة وضع المنهج في ضوئها، كما كانت الامتحانات في معظمها توضع في معزل عن أهداف المنهج وإن كانت تصدر البيانات بأن "الأسئلة لم تخرج عن المقرر"، وهناك فرق بين المنهج والمقرر، وقد وصل الأمر إلى حد انتشار الغش الجماعي في الشهادات العامة من أجل الحصول على نجاح رخيص حتى كانت القدرة على الغش تحل محل القدرة على التفكير (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

وقد طالبت العديد من المؤتمرات بضرورة أن تعطي وزارة التربية المزيد من الاهتمام بالامتحانات بضرورة تطويرها وخاصة امتحانات الثانوية العامة التي تتربع فوق قمة نظمنا الامتحانية.

ويشير سعيد إسماعيل (١٩٨٩) إلى أننا نركز في امتحاننا على الجانب المعرفي فقط دون تبصير وتدريب على العمليات العقلية المركبة من ربط واستنتاج وتعليل وتخطيط وإدراك علاقات ومقارنات وتحليلات، فإذا قصرنا تعليمنا على أن يعرف الطالب هذه المعلومة أو تلك يكون المطلوب منه، هو مجرد (تذكر) ما تعلم، وعندئذ يكون (الغش) سهلا بل وأحيانا ضروريا لأن الذاكرة لا تسعف دائما، وجل من لا يسهو. ولكننا لو حرصنا على تلك المهارات العقلية التي أشرنا إليها، فها هنا يصعب الغش بل يصبح مستحيلا.

ويوجد عدد من الدراسات التي طرحت في الندوات والمؤتمرات العلمية تناولت الامتحانات وتنظيمها، وقد أكدت تلك الدراسات على وجود قصور في نظم الامتحانات الحالية، **ومن نتائج بعض هذه الدراسات:**

١-أن نظم الامتحانات تعد من الأساليب الرئيسية للفاقد التربوي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٠).

٢-أن نظم الامتحانات في الدول العربية في حاجة إلى تطوير وتغيير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٤).

٣-أن تطور الامتحانات ونظمها في أية مرحلة من مراحل التعليم لا يمكن معالجته إلا في إطار المعالجة القومية الشاملة لتطوير العملية التعليمية بكل أبعادها (المجالس القومية المتخصصة ١٩٧٥/٧٤).

٤-أن تطوير نظم الامتحانات يقتضي إعادة تنظيم جهاز الامتحانات على المستوى المركزي وفي الإدارات التعليمية حتى تؤدي دورها الصحيح في عملية التطوير (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩).

٥-إن إصلاح نظام الامتحانات يعد مدخلا رئيسيا لإصلاح العملية التعليمية كلها (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ١٩٨٠).

ولقد كان امتحان الثانوية العامة موضوعا لكثير من الدراسات المصرية والعربية التي شملت بعضا من جوانبه المعددة، حيث تناولت بعض الدراسات بالتحليل ما يتعلق به من سلبيات وإيجابيات (محمد خليفة بركات ١٩٧٩)، كما اهتمت دراسات أخرى بالقيمة التنبؤية لنتائج

الطلاب في شهادة إتمام الثانوية العامة للنجاح في التعليم الجامعي (رجاء أبو علام وفتحي الديب، ١٩٨٥)، كما قامت بعض الدراسات بتحليل امتحانات الثانوية العامة لدى طلاب الشعب الثلاث العلمية منها والأدبية في ضوء مستويات بلوم المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)، وذلك بالنسبة لجميع المواد الدراسية في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ (عادل السعيد البنا، ١٩٩٠).

أما دراسة عبد الفتاح القرشي (١٩٨٩) التي اعتمدت على الدرجات الخام فقد اهتمت بتحليل نتائج شهادة الثانوية العامة بالكويت. وأيضا اهتمت دراسات محمد عبد المجيد منصور **(١٩٦٢) وأمينة محمد كاظم (١٩٦٥) وصلاح الدين محمد علام (١٩٧١) ومحمد مسعد محمد** فرج (١٩٧٨) **بدراسة التحصيل الدراسي والعوامل المسهمة فيه سواء في مدارس التعليم الثانوي** العام أو التعليم الثانوي الفني.

وقد تناولت دراسة رضا أحمد إبراهيم (١٩٧٧) مشكلات امتحان الثانوية العامة في محاولة إيجاد بعض الحلول لها، وتقوم الدراسة على فرض هام هو أن امتحان شهادة إتمام **الدراسة الثانوية العامة بوضعه الحالي يسبب مشكلات تربوية وإدارية وتنظيمية عديدة. ومن** مسلمات هذه الدراسة: أن امتحان الثانوية العامة بوضعه الحالي مقياس غير صالح تماما وبه **الكثير من العيوب إلا أنه أمر واقع وقائم، وقد أشار الباحث في نتائج الدراسة إلى وجود بعض** المشكلات التربوية والنفسية والأخلاقية التي تصاحب إجراء الامتحان.

كما أشار محمد رضا رزق (١٩٩٠) إلى أهم الانتقادات والسلبيات التي وجهت إلى امتحان الثانوية العامة ولخصها فيما يلي:

١-الامتحان بهذا الشكل لا يقيس بأي شكل الميول والمهارات والاهتمامات وأسلوب التفكير، وهذا ما يدعو الطالب إلى جعل الهدف الأوحد له هو الحفظ والاستظهار للمادة العلمية المقررة.

٢-**التركيز على امتحان الثانوية العامة في التوجه للتعليم العالي وفق ما يحصل عليه الطالب** من مجموع في هذا الامتحان.

٣-**ارتفاع نسبة الفاقد والذي يتمثل في ظاهرة الرسوب في المرحلة الثانوية وهذه النسبة تتراوح** بين ٤٠-٥٠% فضلا عن ضعف نوعية الناجحين وهم الحاصلون على مجاميع تتراوح بين ٥٠-٦٠% ويمثلون نسبة تتراوح بين ٤٠-٤٥% من مجموع الناجحين في المتوسط.

٤-المشكلات الاجتماعية المصاحبة للامتحان من انتشار ظواهر الدروس الخصوصية والغش وغيرها في الامتحانات من أساليب غير قويمة لا تتفق مع المنهج التربوي القويم ويسئ للعملية التعليمية.

وقد قام قسم بحوث الامتحانات والتقويم بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي من خلال فريق بحث من أساتذة الجامعة بتحليل نتائج امتحان الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في الفترة من ١٩٨٦ وحتى ١٩٩٠ الذي ركز اهتمامه على ضرورة الإسراع بالتطوير الجذري لأساليب تقويم تحصيل الطلاب في الثانوية العامة وتخليصها مما لحق بها من سلبيات خلال السنوات الماضية، بحيث تكون الامتحانات معبرة بدقة وموضوعية عن مستوى تحصيل الطالب وقدراته ومهاراته (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ١٩٩٦).

وقد أشارت الدراسة المذكورة إلى أنه تقوم لجان تصحيح أوراق إجابة الثانوية العامة عند البدء في عملية تقدير الدرجات بأخذ عينات من أوراق الإجابة في جميع المواد الدراسية لجميع الشرائح الطلابية الذين أدوا امتحان الثانوية العامة هذا العام. وتصحيح عينات هذه الأوراق وتقدر الدرجات تبعا لتوزيعها على الأسئلة كما حددتها نماذج الإجابة. ثم تحلل نتائج التصحيح وتدرس نتائج هذا التحليل ثم يعاد توزيع الدرجات على الأسئلة بحيث تقترب من المنحنى الإعتدالي عن طريق هذا التدخل الاصطناعي (ص١٧٥).

وتتم في بعض الأحيان، نتيجة شكوى الطلاب من صعوبة بعض الأسئلة، مراجعة درجات هذه الأسئلة وأوزانها، والسؤال المطروح هو ألا تضر هذه المراجعة بتقدير فئات من الطلاب إذ تدل مثل تلك التعديلات في كثير من الحالات إلى تحسين مستوى الطالب الضعيف على حساب الطالب فوق المتوسط والممتاز، وفي جميع الحالات تقدر أوزان الأسئلة غير ما قدر الطلاب وهم يجيبون عن تلك الأسئلة .. فأي إنصاف في هذا؟

ويمكن حصر أهم ما يعاني منه امتحان الثانوية العامة من مشكلات متنوعة فيما يلى:

أ- تركيز الامتحان على الجانب المعرفي فقط.

ب- مشكلة الغش في الامتحانات.

جـ- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية للاستعداد للامتحان.

د- الاعتماد على نتائج هذا الامتحان فقط للالتحاق بالجامعة.

هـ- يشجع على الحفظ والاستظهار للمادة العلمية المقررة.

و- لا يمثل المستوى الحقيقي لتحصيل الطالب.

ى- يتسبب في قلق للطلاب وأولياء الأمور بل والمجتمع نفسه.

وقد أشارت لورنس بسطا زكرى (١٩٩٨،ص١٨٣) إلى الاتجاهات المستقبلية التالية في تقويم طالب الثانوية العامة:

١-الاتجاه إلى فكرة التقويم الشامل: أي عدم التركيز على الجانب المعرفي دون الجانب الوجداني والجانب العملي، وعدم الاقتصار على أسلوب واحد من أساليب القياس.

٢- اعتماد التقويم على نماذج ونظريات القياس النفسي:

أي الاتجاه إلى استخدام مدخل المقاييس محكية المرجع بما فيها من الاهتمام بالاستراتيجيات التعليمية (مثل التعليم من أجل الإتقان، والتعليم القائم على الكفايات، والتعليم المبرمج، وتفريد التعليم ، ومدخل القياس الموضوعي المطلق).

٣-استحداث أساليب للتقويم تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم وتعتمد على قيام الطلاب بالأبحاث والمشروعات وتقوم على أساليب التقويم الذاتى.

٤- الارتفاع بمستوى الإعداد الفنى لأساليب التقويم، بحيث يتم بناءها وفقا للأسس العلمية المتطورة للقياس النفسي والتربوى.

٥- محاولة استخدام أساليب متنوعة لتقدير أداء الطلاب بالإضافة إلى درجات الامتحان مثل سجلات إنجاز الطالب أو ما يسمى بالمخطط التحصيلي للطالب Student Profile

٦- الاتجاه إلى قياس الصفات والمهارات الأكثر أهمية لعالم متغير كالمبادرة والابتكار والأصالة والتكيف والمثابرة والقدرة والتعاون والتفكير الناقد واستخدام المعلومات لحل المشكلات الجديدة.

٧- الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة واستخدام الحاسب الآلى في القياس (اختزان الأسئلة واسترجاعها، وتقديم الاختبارات وتصحيحها وتحليل نتائجها)

٨- اهتمام نظام التقويم في المستقبل بمدى قدرة الطالب على تخزين واستدعاء المعلومات عن طريق الكمبيوتر.

٩- ألا يقتصر الغرض من الامتحانات على تصنيف التلاميذ بل لخدمة الأغراض التعليمية الأخرى لتطوير التعليم وتحسينه.

١٠- التخلص من الامتحانات التي تعتمد على استرجاع المعرفة والمعلومات وتشجع الحفظ عند الطلبة لأنها أهم معوقات التنمية في القرن القادم.

(٢): قلق الامتحانات وعلاقته بالدروس الخصوصية والتحصيل الدراسي*

مقدمة:

يعد التعليم مصعدا اجتماعيا ناجحا يرتقيه أبناء الطبقات الكادحة للارتقاء إلـــى الطبقـــة الوسطى، لذلك يشعر الطالب بالقلق إزاء تحقيق هذه الغاية، وقد يشعر الطالب بـــالقلق لأســـباب سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية وتعليمية، وخاصة فيما يتعلق بسلوكهم الدراســـي نفســـه وعاداتهم السلبية في الاستذكار والاستيعاب والفهم، كما قد يعود إلى حدة المنافسة بين الطـــلاب على المستوى القومي، والتطلع بالفوز بمكان في كليات القمة، يضاف إلى ذلك حرص الأســـرة المصرية على تعليم أبنائها كي يحققوا انتصارا في مجال الدراسة.

وقد أطلق زكريا توفيق أحمد (١٩٨٦: ص١٤٩) على عصرنا الحديث عصر القلـــق، ويساعدنا الفهم الجيد لقلق الامتحان على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وكذلـــك فـــهمنا لطبيعة العلاقة بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والتحصيل الدراسي في المراحل الدراســـية المختلفة، يساعد الطلاب على أن يستكملوا دراستهم وتزداد مشاركتهم في بناء المجتمع،الأمـــر الذي يؤثر على إنتاجية الفرد ومساهمته في زيادة الإنتاج وإحداث التقدم في المجتمع.

وقد لاحظ صفوت فرج (١٩٨٩ ص ص ١٨٩-١٩٠) أن بعض المفحوصين يعـــانون من مواجهة الاختبار أو الجلوس للإجابة على اختبار معين، وقد تخفي هذه المعاناة خبرات سابقة متعلقة بمواقف مماثلة أو تحمل قلقا نتيجة الاختبار، وقد يكون مظهرا لدرجة مرتفعة من التوتـــر أو غير ذلك من العوامل التي تنعكس على أداء المفحوص، فتؤثر في الدرجة على الاختبار. وقد لوحظت الدرجات المرتفعة من القلق لدى عينات من الأطفال موضوعا للملاحظة كما لوحـظ أن قلق الاختبار لا يقتصر على الأطفال بل يمتد إلى الراشدين أيضا.

وهكذا أصبح قلق الامتحان مشكلة يواجهها الطلاب، وبالتالي يجب إلقاء الضـــوء علـــى أعراض قلق الامتحان، أسبابه، تعريفاته وعلاقته بكل من الـــدروس الخصوصيـــة والتحصيـــل الدراسي، والتعرف على كيفية مواجهته.

أعراض قلق الاختبار:-

- تتمثل أعراض قلق الاختبار في النواحي الجسمية والعقلية كما يلي:-

---

* إعداد دكتورة هانم صلاح توفيلس باحث بشعبة بحوث السياسات التربوية

١- النواحي الجسمية:

اختلال الجهاز الهضمي والعصبي والدوري والتنفسي، ويبدو ذلك في الإسهال الإمساك، الغثيان واختلال ضغط الدم والنبض وإفراز العرق.

٢- النواحي العقلية:

صعوبة التركيز وصعوبة اتخاذ القرار وغياب قوة البديهة.

٣- النواحي النفسية:

سهولة الإثارة، انخفاض الثقة بالنفس وتفضيل المواقف الإنسحابية.

(سوسن إسماعيل عبد الهادي، ١٩٧١، ص ٣٩، سير جيون إنجلش، جيرالد بيرسون، ١٩٥٨، ص١٩٧).

أسباب قلق الامتحان:-

عرض عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٠، ص ص ٥٣-٥٦) أسباب قلق الامتحان التي يمكن تلخيصها فيما يلي:-

يشعر الإنسان بالقلق في مواقف الفشل والإحباط وخيبة الأمل وعند توقع الخوف من المجهول في المستقبل، وهو عبارة عن شعور بالتهديد لأي قيم من القيم الأساسية لوجود الفرد كشخص صاحب شخصية محددة، وهناك في عالم اليوم كثير من المواقف والأحداث والأسباب التي تدفع الناس للقلق، ومن أهم العوامل المسببة لقلق الامتحان، كما ذكرها (عبد الرحمن العيسوي، ٢٠٠٠، ص ص ٥٣-٥٦) هي حدة المنافسة بين الطلاب على المستوى القومي، والتطلع إلى الفوز بمكان في كليات القمة، ميل الأسرة إلى مقارنة الأبناء بعضهم ببعض أو بأبناء الجيران ومعايرة الطالب المتأخر، الاتجاه السلبي السائد تجاه الأعمال اليدوية والحرفية حيث يسعى الطالب لتحاشيها والالتحاق بعمل مكتبي أو إداري، النظرة إلى التعليم على أنه مصعد اجتماعي ناجح ترتقيه أبناء الطبقات الكادحة للارتقاء إلى الطبقة الوسطى، مما يشعر الطالب بالقلق إزاء تحقيق هذه الغاية، عادات الاستذكار السلبية والتي تعتمد على الحفظ الآلي الأصم والتكرار الميكانيكي والبعد عن الفهم والنقد والتركيب والمقارنة والتطبيق، ارتباط التعليم الثانوي بمرحلة المراهقة، وهي مرحلة عواطف وانفعالات وقلق بسبب ظروف النمو نفسه ومعاملة الأهل للمراهق أو المراهقة مما يزيد القلق قرب الامتحانات، حرص الأسرة المصرية الشديد على تعليم أبنائها يجعلها تمارس ضغطا شديدا في كثير من الأحيان على ابنها كي يحقق الانتصار في مجال الدراسة ويعتبر هذا النجاح هو أهم نجاحا في حياته، خوف الطالب من

الامتحان باعتباره موقفا حاسما ومصيريا في حياته فعلى أساسه يتحدد مستقبله، مبالغة وسائل الإعلام بقضية الامتحانات مما ينتقل أثره على نفسية الطلاب، فيصيبهم بالذعر والقلق، ويتصورون الامتحان عبارة عن موقف رهيب ومفزع وأن هناك ما يسمى بعبع الامتحان.

في حين أجمل (مجدي ماهر ١٩٩٧، ص٧١) أسباب قلق الامتحان فيما يلي:-

- عجز الطالب عن فهم دروسه واستيعابها وضرورة نجاحه تحت رحمة مدرسيه لتخليصه من توتراته.
- رفض أو تهديد أو عقاب المدرس للطالب عند إفصاحه عن عدم فهمه لدروسه واستيعابها.
- إجبار الطالب قسرا على أن يتم الامتحان في وقت لا يكون فيه الطالب مستعدا للاختبار من حيث فهمه واستيعابه وتمكنه من الدروس.
- مواقف التقويم والتقدير الذي يمر بها الطالب أثناء الالتحاق بتخصص دراسي مناسب أو الالتحاق بالجامعة أو الحصول على وظيفة مناسبة.
- انخفاض مفهوم الطالب عن ذاته.
- انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.
- انخفاض دافعية ودجماتية الطالب.
- تذكير الطالب بعدد مرات الفشل التي تعرض لها من قبل.
- خبرات سابقة متعلقة بمواقف مماثلة من موقف الاختبار.
- تطلعات وطموحات الطالب للالتحاق بدراسة جامعية معينة أو وظيفة معينة.

تعريفات قلق الامتحان Examination Anxiety

هناك تعريفات عديدة لقلق الامتحان سنكتفي بعرض الآتي منها:-

- ربط ساراسون ودرويس قلق الامتحان بدرجة لوم الفرد لذاته، أن كلا من القلق ولوم الذات، يظهران عادة مع المواقف المصحوبة بالفشل والإحباط (علــى محمــود شــعيب، ١٩٨٧، ص٢٩٨).
- عرف سبيلجر ١٩٨٠ قلق الاختبار بأنه حالة لا تظهر، ولا يتم استثارتها إلا إذا صادف الفرد نوعا من المواقف الاختبارية التقويمية فقط، كما اعتبره حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية، والتي تنتج عن الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها (علــى محمــود شعيب، ٢٩٨).

- عرفه حامد عبد السلام زهران،١٩٧٧ قلق الامتحان بأنه قلق نوعي، وهو أحد مصادر القلق العام، وغالبا ما يعبر قلق الاختبار عن حالة موقفية رهينة مثير وهو الاختبار.
- ويعرفه رشاد صالح دمنهوري ومدحت عبد الحميد حالة انفعالية وجدانية مكــــدرة تعــتري المختبر في المواقف السابقة للاختبار أو موقف الاختبار ذاته، وتتسم هذه الحالــة بالشــعور بالتوتر والتهديد والخوف من مثير الاختبار ومتعلقاته.
- وعرفت أحلام حسن محمود قلق الاختبار بأنه الحالة الضاغطة الموقفية الوقتيــة المتغــيرة المرحلية التي تتعلق بشعور الطالب قبل أو بعد الاختبار، وما يصاحبها من خــوف وتوتــر واضطراب جسمي ونفسي.
- بينما عرفه مجدي عبد الكريم حبيب نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم الكبير عند مواجهــة الاختبــارات، ويتولــد قلــق الاختبار في عمر مبكر نتيجة لاتجاهات المعلمين والوالدين والأطفال الآخرين، وشائع لــدى جميع التلاميذ.
- وعرفه إبراهيم يعقوب الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في مواقف الاختبار حيث تكون قدرته موضع فحص وتقييم.

من التعريفات السابقة حصر (مجدي ماهر ١٩٩٨، ص٧٠) أبعاد قلق الاختبار كما يلي:

البعد النفسي الجسمي :-

- قلق الاختبار هو إحساس عام يؤثر في كل من الجسم والنفس.
- هو حالة فسيولوجية وانفعالية ووجدانية فيها انزعاج.
- هو درجة عالية من التوتر والخوف من أداء الأختبار.
- هو نتيجة رد فعل عصبي أتونومي.

البعد الموقفي:-

- يرتبط قلق الاختبار بمستوى تحصيل الطالب عند موقف التقويم.
- يرتبط القلق بموقف الاختبار الذي يتواجه فيه الفشل مع النجاح والإحباط.

البعد المتعلق بالشخصية:-

- يوجد ارتباط بين القلق كسمة شخصية وقلق الاختبار.
- قلق الاختبار هو درجة لوم الفرد لذاته وشخصيته.

البعد المتعلق بالغير:-

- قلق الاختبار هو صراع بين إمكانات الفرد، وإمكانات المجتمع التي لا تشبع إمكانات الفرد.
- اتجاهات المعلمين والأباء والأقران ومن يحيط بالطالب تؤثر في مستوى قلق الاختبار.

العلاقة بين قلق الاختبار والدروس الخصوصية:-

على ضوء العناصر الأربعة السابقة يتضح أن الدروس الخصوصية قد ترتبط بقلق الاختبار عن طريق ما يأتي:-

- **البعد النفسي – الجسمي:** تعتبر الدروس الخصوصية وسيلة للتنفيس عن التوتر الفسيولوجي والنفسي، وهي وسيلة لمواجهته.
- **البعد الموقفي:** ينظر إلى الدروس الخصوصية كتدريب لمواجهة موقف الاختبار بأسلوب ناجح وللتغلب على الإحباط.
- **البعد المتعلق بالشخصية:** الدروس الخصوصية هي وسيلة لتجنب لوم الطالب لذاته.
- **البعد المتعلق بالغير:** الدروس الخصوصية تزيد من إمكانات الطالب لمواجهة صعوبة الامتحان كما أنها وسيلة لتجنب الاتجاهات السلبية إزاء الطلاب المتأخرين دراسيا والتي يتبناها المعلمون والآباء والأقران وأفراد المجتمع.

ومن المتوقع أن يزداد انتشار الدروس الخصوصية لدى طلاب التعليم الثانوي القادرين ماليا ويشعرون بالقلق الشديد، إزاء الاختبارات والخوف من الرسوب والفشل، أو عدم تحقيق تطلعاتهم وطموحاتهم مما يدفعهم إلى التقرب إلى أساتذتهم بالالتحاق بالدروس الخصوصية من مدخل أن مدرس الدروس الخصوصية يخفض مستوى توترهم واضطرابهم ويساعدهم على الفهم والاستيعاب، بإعطائهم بعض المعلومات التي يتصورون أنها كفيلة بالتغلب على قلق الاختبارات وتحقيق تطلعاتهم وطموحاتهم بالنجاح وعدم الفشل (مجدي ماهر، ١٩٩٧- ص٧٢)

كما أن تفشي الدروس الخصوصية يزيد من تكلفة التعليم مما يضاعف نفقات إعادة السنة بالنسبة للطالب وأسرته، ولذلك يشعر بالقلق طلبا للنجـــاح (عبـــد الرحمـــن العيســـوي ٢٠٠٠، ص٥٥).

علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي:-

يشير زكريا توفيق أحمد (١٩٨٦،ص ص ١٥١:١٥٢) عن دراسة (اسيلجر وموريـــس وليبرت) أن الانفعالية تزداد قبل الامتحان، وتقل بعد الامتحان، وقد توصلوا إلى أن القلق يكـون ثابتاً نسبياً، وذلك بمرور الوقت، بينما الانفعالية ترتبط عكسيا بالأداء في الاختبارات، وأن القلـق يكون أكثر سلبية في ارتباطه بالتحصيل الدراسي، وهناك علاقة قائمة بين القلـــق والتحصيـل الدراسي ومهارات الدراسة.

كما أكد هذه العلاقة صفوف فرج (١٩٨٩، ص ص١٩١-١٩٢) حين أشـــار إلـــى أن (ساراسون) وزملاؤه نشروا عدد من نتائج دراسات اختبار قلق الاختبار، وقد أظهرت النتـــائج وجود ارتباط سلبي منخفض، ولكنه جوهري بين الدرجة على اختبار قلق الاختبار وكـــل مـــن اختبارات الذكاء والتحصيل. إلا أنه هناك وجهه نظر معارضة لذلك أكدها (جولدمان) حين أشار إلى أن مستوى مرتفعاً من القلق سواء كان موجوداً أو كامناً لدى الأفراد يؤدى إلى ضعف فـــي الأداء أحياناً، ويؤدى أحياناً أخرى إلى قدر من التحسن، والسبب في ذلك أن الأفراد يســـتجيبون بشكل مختلف للقلق، ووفقاً لما يقرره (سنك) أيضاً أن بعض الأفراد يظهرون قدراً فائقـــاً مـــن التيقظ والانتباه العقلي بينما يبدو البعض الآخر في حالة تجمد عقلي، وإن كان يمكن تقسيم القلـق إزاء الاختبار إلى نوعين: قلق ميسر للأداء Facilitating، وقلق مثبـط Debilitating، ويعمـل النوع الأول على حفز المفحوص وجعله في حالة يقظة وتنبه، بينما يؤدى الثاني إلى هذا القـــدر من الوهن في أدائه، وقد فسر (البرت وهانز) ذلك بأن العصبية أثناء الإجابـــة علـــى الاختبـــار تساعد على تقديم أداء أفضل، وهؤلاء ارتبط أداؤهم أما بدرجاتهم على مقياس للقلق التيســـيري، بينما ارتبط أدائهم سلباً-بدرجة القلق السلبي أو المثبط والنتيجة أن هناك قلق ميسر لإداء البعـض وموهن لأداء البعض الآخر(صفوت فرج،١٩٨٩، ص ص١٩٢-١٩٣).

مواجهة قلق الامتحان

قد أشار (عبد الرحمن العسيوى،٢٠٠٠، أماكن متفرقة) إلى أنه إذا كنا في هذا العصـــر نشعر بالقلق لدرجة أن العصر كله يوصف بأنه عصر القلق، إلا أن القلق يمكن، ويجب أن يتـــم السيطرة علية وعلى الأقل التخفيف من حدته وتقليل مدته.

فإذا كان الطالب يخاف ويقلق من الامتحان باعتباره موقفاً حاسماً ومصيرياً في حياته، فعلى أساسه يتحدد مستقبله، لذلك كانت الحكمة في تعدد مواقف الامتحان في الأنظمة الجديدة، وإتاحة أكثر من فرصة أمام الطالب، وعدم الاعتماد على امتحان وفرصة واحدة، وقد لا يصاحب الطالب الحظ لأي سبب من الأسباب العارضة أو الطارئة كالمرض أو الحوادث او الإصابات.

ومن الأمور السالبة المرتبطة بإثارة القلق اعتماد الطلاب على تعاطي المشروبات والمنبهات والمواد التي تدفعهم للسهر أكثر من اللازم وهي من المواد الضارة صحياً وتربوياً، ولذلك ينبغي تحاشيها بكل الطرق والاعتماد على الراحة الجيدة والتغذية الجيدة، والظروف الفيزيقية الجيدة كالأضاءه والهدوء والتهوية والحرارة، وما إلى ذلك مما يشجع على التركيز وعدم تشتت الانتباه.

ومن وسائل الوقاية من الشعور بالقلق إزاء الامتحانات بداية الدراسة من أول العام وعدم تضييع الوقت لأي سبب من الأسباب، وعمل الطالب ملخصاً بنفسه، وبأسلوبه لكل مادة من المواد الدراسية والاعتماد على الفهم والاستيعاب بدلاً من الحفظ الآلي والأصم، ومحاولة الفهم والاستيعاب والنقد والمقارنة والحكم والتميز والتجريد والتعمم والتطبيق لكل ما يقرأ، وربط الحقائق العلمية بمظاهر حياه الطالب، وعلى الطالب أن ينمي في نفسه الميل والرغبة والحب تجاه نوعية الدراسة التي التحق بها، وبالطبع لا ننكر فائدة التكرار والمران والتدريب والممارسة وعمل التمرينات والتدريبات.

ومن الخطوات الإجرائية لتحاشي مشاعر قلق الامتحان، عمل جدول زمني متوازن، يشمل المواد العلمية كلها، ويعطى لكل مادة حقها العادل من الوقت والجهد، حتى لا يتفوق الطالب في مادة على حساب المواد الأخرى، ومن ذلك أيضاً تدريب الطلاب طوال العام على خوض تجربة الامتحان، وما يتطلبه من النظام والدقة، والانضباط والتفكير، كذلك يتعين ألا يخضع الطالب نفسه للشائعات التي قد تنطلق حول الامتحان وتثير الرعب او الفزع أو القلق أو الشك أو الريبه في عمليات الامتحانات.

وقد أشار(مجدي ماهر، ١٩٩٧، ص ص ٧١-٧٢) إلى أنه لكي نهبط بالقلق إلى الحد الأدنى يجب أن يحظى الطالب بالحب والعاطفة والانتباه والاهتمام خلال اتصال وثيق بمعلمين يدركون واجبات التعليم والتعلم، وبالتالي يحين وقت تدريبهم على التوافق لما يتوقعه منهم المجتمع.

ويبقي دور الأسرة، وهو دور حيوى ومؤثر بدرجة كبيرة في تقليل حدة القلـــق الـــذى يجتاج الطالب قبل الامتحان، والذى يتمثل في تحليها بالصبر، والإيمان في الله وفـــي قــدرات أبنائها، وتقبل هذه القدرات بموضوعية والبعد عن المبالغة فيها، بالإضافة إلي قدرة أفراد الأسرة جميعاً على توفير قدراً من الهدوء والسكينة على البيت وضبط الأعصاب والسيطرة على قلـــق الأباء أنفسهم، والذى يستشعره الأبناء وينعكس عليهم بشكل أو آخر، كما يلزم في هـــذه الفـــترة ابتعاد الأسرة عن المشاحنات والخلافات وتوفير قدر من الحب والطمأنينة بين أفـــراد الأســـرة فيستشعر الطالب الدفء الأسري الذى يهبه قدراً من الأمان ليتوازن نفسيا واجتماعيا.

وهكذا يتضح من العرض السابق الحاجة الماسة إلى تطوير التعليم الثانوي بصفة عامة، وتطوير نظام الامتحانات الحالي بصفة خاصة، وإعادة النظر فـــي النظـــام الحـــالي للالتحـــاق بالجامعات.

قائمة المراجع

١- إبراهيم محمد يعقوب: قلق الرياضيات لدى التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والمعرفية، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، العدد (٩) السنة الخامسة، القاهرة، يناير سنه١٩٨٦، ص.ص١٧٩-٢٠٦.

٢- أحلام حسن محمود: قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لموقف الامتحان لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز، في: مجلة دراسات تربوية رابطة التربية الحديثة، المجلد الخامس، الجزء (٢٥)، القاهرة ١٩٩٠،ص ص ١٤٣-١٦٢.

٣- أمنية محمد كاظم: العوامل العقلية المسهمة في النجاح في المدرسة الثانوية التجارية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس،القاهرة،١٩٦٥.

٤- حامد عبد السلام زهران: قاموس علم النفس " انجليزى- عربي،ط٢،عالم الكتب، القاهرة،١٩٧٧.

٥- الدمرداش عبد المجيد سرحان: بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم . مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،١٩٦٦.

٦- رجاء أبو علام وفتحى الديب: القيمة التنبؤية لمجموع درجات امتحان الشهادة الثانوية العامة بأداء الطلبة في جامعة الكويت. المجلة التربوية، العدد الرابع، الكويت،١٩٨٥.

٧- رشاد صالح الدمنهورى ومدحت عبد الحميد عبد الطيف: قلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسة حضارية مقارنه بين المصريين والسعوديين، مؤتمر التعليم العالى في الوطن العربي " آفاق مستقبلية" في الفترة من ٨:١٠ يوليو ١٩٩٠، كلية التربية- جامعة عين شمس القاهرة،١٩٩٠

٨- رشدى فام منصور ورشدى لبيب كلينى: ورقة عمل الندوة العلمية حول "التقويم كمدخل لتطوير التعليم" المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم، بجامعة عين شمس، القاهرة،١٩٧٩، ص ص ١٠-١٦.

٩- رضا أحمد إبراهيم: دراسة ميدانية لمشكلات امتحان إتمام الدراسة الثانويـــة العامـــة فـــي جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس،١٩٧٧.

١٠- زكريا توفيق أحمد: دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراســي لدى طلاب المرحلة الثانوية، في الكتاب السنوى في علم النفس، المجلـــد الخامس : مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٨٦، ص ص١٤٩:١٦٤.

١١- سعيد إسماعيل: هموم التعليم المصرى،د.ن (رقم الإيداع بدار الكتب، ١٩٨٩/٧٠٧٨).

١٢- سوسن إسماعيل عبد الهادي: دراسة العلاقة بين مستوى القلق وغياب العمال من المجـــال الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شـمس، القاهرة ١٩٧١.

١٣- سيرجيون انجلش، جيرالد بيرسون: مشكلات الحياه الانفعالية (الجزء الأول: من الميـــلاد إلى ما قبل المراهقة) دار الثقافة الإنسانية للنشر، مؤسســـة المطبوعـــات الحديثة القاهرة ١٩٥٨.

١٤- صفوت فرج: القياس النفسي، الطبعة الثانية،: الأنجلو المصرية القاهرة١٩٨٩.

١٥- صلاح الدين محمود علام: القدرات العقلية المسهمة في التحصيل الدراسي في الرياضيات البحتة في المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربيـــة جامعة عين شمس،القاهرة،١٩٧١.

١٦- عادل السعيد البنا: تحليل المسارات لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربيـــة، جامعـــة الإسكندرية، ١٩٩٠.

١٧- عبد الرحمن العسيوى: علم النفس التعليمي. في: موسوعة كتب علم النفس الحديث،الطبعة الأولي، دار الكتب الجامعية -سوفنير،بيروت ٢٠٠٠.

١٨- عبد الرحمن محمود محمد: دراسة نقدية لنظم وأساليب التقويم الحالية بـــوزارة التربيـــة والتعليم. في التقويم كمدخل لتطوير التعليم، المركـــز القومـــي للبحـــوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير العلوم، جامعة عين شمس، القـــاهرة ١٩٧٩، ص ص٨٥-١١٣.

١٩- عبد الفتاح القرشي: تحليل نتائج شهادة الثانوية العامة بالكويت. مطبوعات وزارة التربيـة بالكويت،١٩٨٩.

٢٠- عبد المجيد محمد شتات: القياس والتقويم في العملية التعليمية، صحيفة التربية ع أكتوبـر، القاهرة ١٩٨٣، ص ص٢١-٣٢.

٢١- على محمود على شعيب، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطـة بطـلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينه مكة المكرمة، مجلة الدراسـات تربويـة، رابطة التربية الحديثة، المجلد الثانى الجزء الثـامن، القـاهرة، سـبتمبر ١٩٨٧، ص ص ٢٩٦-٣٢٠.

٢٢- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، الانجلو المصرية،ط٣، القاهرة،١٩٨٣.

٢٣- فؤاد البهي السيد: مشروع تطوير نظم الامتحانات في ج.م.ع، المركز القومـي للبحـوث التربوية،١٩٧٩.

٢٤- كمال الدسوقي: زخيرة علوم النفس: الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة،١٩٨٨.

٢٥- لورنس بسطا زكرى: "التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالضغوط المجتمعية، وتكلفتها الاقتصادية"،" دراسة مستقبلية فـي بحـث: التعليـم الثانوى في مصر،" رؤية مستقبلية"، المركز القومي للبحـوث التربويـة والتنمية، القاهرة،١٩٩٨.

٢٦- المجالس القومية المتخصصة. نظم الامتحان في التعليم العام تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثانية، أكتوبر، يوليه١٩٧٤-١٩٧٥.

٢٧- مجدى عبد الكريم: القلق العام والخاص- دراسة عاملية لاختبارات القلق، بحوث المؤتمـر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعيـة المصريـة للدراسـات النفسـية بالاشتراك مع كلية التربية- جامعة عين شمس، مكتبة الانجلو المصريـة، القاهرة،٢-٤ سبتمبر ١٩٩١، ص.ص ١٦٢-١٨٠.

٢٨- مجدي ماهر مسيحة: الدروس الخصوصية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفيـة وغـير المعرفية لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى الصناعي،(دراسـة تشـخيصية ميدانية)، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، قسـم علم النفس، القاهرة ١٩٩٧.

٢٩- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: رسم سياسة جديدة لنظم الامتحانـات في مصر، ورقة عمل، مايو ١٩٨٠.

٣٠- محمد خليفة بركات: امتحان الثانوية العامة ما له وما عليه. ورقة القيت في أسبوع التربية، الكويت،١٩٧٩.

٣١- محمد رضا رزق محمد رزق: الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لامتحان الثانوية العامة في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر،١٩٩٠.

٣٢- محمد سعد محمد فرج: أثر استخدام مرجع وحدة تحصيل التلاميذ بالمدرسة الثانوية للمفاهيم في الرياضيات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الاسكندرية،١٩٧٨.

٣٣- محمد عبد المجيد منصور: العوامل العقلية المسهمة في النجاح، بالتعليم الثانوى الزراعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة،١٩٦٢.

٣٤- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى. تحليل نتائج الثانوية العامة في ج.م.ع. في الفترة من ١٩٨٦-١٩٩٠ منشورات المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة ١٩٩٦.

٣٥- المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم تقرير اجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية، الكويت من ٧-١٢ديسمبر ١٩٧٤.

٣٦- نعيم عطية: التقييم التربوى في البلاد العربية، اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية، الكويت،١٩٧٤.

٣٧- وزارة التربية والتعليم ندوة أثر تحسين النظم التعليمية في خفض فاقد التعليم، الإدارة العامة للوثائق التربوية، القاهرة،١٩٧٠.

٣٨- وزارة التربية والتعليم: التعليم في مصر،١٩٩٠.

39- D. K. Mathews. Measurement in physical - Education saunder's comp.,London,1978.

40- D. P. Scannell and B. Tracy. Testing and Measurement in the classroom. Houghton Mifflin Comp., Boston,1975.

J.C. Stanley- K.D.Hopkins, Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Englewood chiffs, N.T,: Prentice- Hall,1972.

سادسا: الكتـاب المدرســـى*

يعتبر الكتاب المدرسى ذلك الوعاء الذى يحتوى على الخبرات غير المباشـــرة، والتـــى تساعد على تحقيق أهداف المنهج المختلفة.

ويلعب الكتاب المدرسى دورا هاما لكل من المعلم والمتعلم في آن واحد، فهو المرجـــع الأساسى للمتعلم فى حالة تكامله فى النواحى المختلفة. بينمـــا يعتـــبر الدليـــل المرشـــد للمعلـــم للاستشهاد به فى مدى تحصيل المتعلم لوحدات المنهج المختلفة(١).

وعليه فإن الكتاب المدرسى يعتبر واحدا من عدد من الوسائل التى يجب أن يعتمد عليها المنهج، وإن كان أهمها(٢)، ومن ثم فهو يحتوى على عدد من الوحدات المعرفية، والتى تشـــكل بدورها عددا من البناءات(٣) التى يتم تحديدها مسبقا من قبل عدد من المتخصصين فـــى علـــوم التربية المختلفة من مناهج وعلم نفس وسياسات وغيرها لتحديد المستوى الذى يناسب كل مرحلة دراسية والتى تتسق مع المرحلة الزمنية لكل صف دراسى(٤). وبالتالى فهو يقوم علـــى خـــدمة المنهج لا أن يسبقه. وبالتالى فإن تحديد المنهج ووظائفه ومراعاة الأسس العلمية المختلفة بشـــكل جيد يساعد على إخراج الكتاب المدرسى بكفاءة عالية(٥).

وبالتالى فالكتاب المدرسى يركز فى المقام الأول على تنفيذ الاستراتيجيات الموضوعـــة من قبل الدولة، والتى تتفق مع سلوكيات معينة (٦).

---

* إعداد: د. فاتن محمد عدلي باحث بشعبة بحوث السياسات التربوية

(١) محمد السيد على، علم المناهج: الأسس والتنظيمات فى ضوء المدويولات، ط٢ مزيدة ومنقحة، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠، ص ١٨٤،١٨٥

(2) Glatthorn, Allan A. The Principale as Curriculm Leader: Shaping what is Taught and Tested, N.P. Crowin Press, Inc., 1997, p 78,79

(3) Moon Bob, Murphy Patricia, Curriculum in Context, London, Paul Chapman Publishing, 1999, p 10,11

(٤) محمد السيد على، المرجع السابق، نفس الصفحات

(5) Davies, Ivor K. Objectives in Curriculum Design, London, McGraw-Hill, , p 36,37

(6) Popkewitz, Tomas S., Political Sociology of Educational Reform, London, n.p. p 141

ويشكل الكتاب المدرسى نسبة ٧٥-٩٠% من محتوى التدريس (الدرس) والمضمـــون. والذى يعتبر من أهم الأدوات التى يعتمد عليها المدرسين فى العملية التعليمية، فمعظم المدرسـين يعزوهم الخبرة والوقت لوضع مناهجهم (المناهج الخاصة بهم).

ويعتبر الكتاب المدرسى قلب عملية التدريس. وعلى أى حال فإن ما يجـــب أن يـــدرس وكيفية تدريسه تعتمد فى المقام الأول على الكتاب المدرسى[١].

وبذلك يكون الكتاب المدرسى هو حلقة الوصل أو تلك الرابطة التى تربط كل من المنهج والتلميذ والمدرس، كما أنه يعمل فى نفس الوقت على توحيد مناهج مدارس الدولة، فإذا افترضنا عدم وجود هذه الكتب فإن كل طالب سيكون له كتابه الخاص وأفكاره الخاصـــة[٢] والتـــى قـــد تختلف مع ما تنشده الدولة من بث المفاهيم والأفكار التى تتفق مـــع أيديولوجيتـــها، فـــإن فـــى استطاعة الكتاب المدرسى أن يغير من عقول التلاميذ، وعلى الرغم من أن كثير من الآراء ترى أن هذه الكتب الدراسية ما هى إلا أوعية أو مخازن للمعلومات لا طائل منها سوى ملء عقـــول التلاميذ أكثر منها فرص حقيقية للاكتشاف والمتعة. إلا أن قوة الكتاب المدرسى الحقيقية تكمـــن فى التأثير فيما يعرفه التلاميذ وما يستطيعون القيام به. فالكتاب المدرسى قـــادر علـــى تغيـــير المدارس وقيم التلاميذ ومعارفهم ومهارتهم وهنا تكمن قوة وهيمنة قوة الكلمة المطبوعة[٣].

وعليه فإنه من الطبيعىّ أن يسعى الكتاب المدرسى لتحقيق أيديولوجية الدولة بشكل كبير؛ حيث يبلور الأفكار والمعلومات التى يجب أن يتلقاها ليس فقط التلميذ بل هـــى رســـالة أعمـــق للمدرس، وقد يدخل فى دائرتها أولياء الأمور. وبذلك فقد اختلفت المدارس النظريـــة ووجـــهات النظر حول أيدلوجية الكتاب المدرسى، وقد عمدت معظم الدول الانتقالية سواء فى أوربا أو فـــى دول العالم الثالث والتى خبرت استقلالها حديثا على توحيد مناهجها وبث أيديولوجيتها من خلال المناهج، والتى تعمل الكتب المدرسية على نقل الصورة إلى كل أطراف العملية التعليمية، وقـــد تباينت هذه الأيديولوجيات من دولة إلى أخرى، حيث عمدت الدول المركزية على توحيد هـــذه الكتب وتقييد حرية المدرس فى اختيار الكتب الدراسية الملائمة، بل وإلزامـــه بشـــكل صـــارم بمحتوى هذه الكتب، وتعتبر حالة مصر نموذجا ملموسا فى تطبيق هذه المركزيـــة. وتشـــارك

---

(1) Chambliss, Marilyn J, Calefee Robert C., Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds, USA, Blackwell Publishers Inc.,1998, p 1

(2) Moon Bob, op. Cit.

(3) Chambliss, Marilyn J, Calfee, Robert C., op.cit ,p 3

مصر فى هذه الفلسفة عددا من الدول الغربية مثل اليونان، وأسبانيا، والمجر، وفرنسا، وعلـــى الرغم من تعدد الجهات التى تشارك فى وضع المناهج فى الدولة الأخيرة والتى يصل عددها إلى ١٦ جهة، إلا أن سيطرة الدولة على هذه الكتب كبيرة.

ولا يختلف الأمر عنه فى سويسرا، والتى أيضا تتفق مع فرنسـا فـى تعـدد الجـهات المشاركة إلا أنها مازالت تخضع لنفس القدر من السيطرة. أما اليونان وعلى الرغم من تحديـث التعليم بها إلا أنها مازالت أيضا تضع يدها بقوة للسيطرة على مناهجها ومن ثم الكتب الدراسية.

ويختلف الأمر بشكل ملحوظ فى كل من إنجلترا وويلز، حيث يترك للمعلـم الفرصـة لتحديد ما سيقوم بتدريسه معتمدا فى ذلك على إرشادات من السلطات المحليـة. ومـن اللافـت للنظر أنه ليس هناك نظام مسائلة للمعلم على أى من الموضوعات الواجب تغطيتها، أو ما هـى الأدوات الواجب استخدامها مع كل موضوع، وكيفية التخطيط لهذه النوعية من التعليم، أو ما هى الإرشادات الواجب توفرها لأولياء الأمور(١).

وفى الولايات المتحدة يحدد مجلس إدارة المدرسة الكتب الدراسية الملائمة والتـى مـن خلالها يضع معايير مخرجات العملية التعليمية*، وهنا يكون نظام المحاسبة للمدرسين بناء على تلك التوقعات(٢).

ومن هنا اختلفت الآراء ما بين تحرير الكتاب المدرسـى أو السـيطرة علـى إنتاجـه، واستندت كل منهما إلى عدد من الأسباب الموضوعية التى تؤيد وجهة نظره.

أولا:مبررات تحرير الكتاب المدرسى:

١. تتيح للمعلم المرونة والحرية فى توظيف مهارته من جهة، والتوسـع فـى المعلومـات وخاصة مع التزايد اللامتناهى فى المعرفة من جهة أخرى.
٢. يعطى مساحة واسعة لتعدد الآراء والتى من شأنها تعميق الديموقراطية وتقبـل الـرأى والرأى الآخر.

(1) Coulby, David, Beyond the National Curriculum: Curricular Centralisation and Cultural Diversity in Europe and the USA, London, Routledge, 2000, p p

* حول هذا الموضوع انظر: Blosser, Patricia E., Research Related to Instructional Materials for Science (ERIC/SMEAC Science Education Digest NO.2)

(2) Posner, George J, Analyzing the Curriculum, New York, MCGraw-Hill Inc., 1992, p 10

٣. تزيد من التنافس العلمى بين الطلاب فيما يحصلونه من معارف.
٤. تساعد التلميذ على البحث الذاتى فى الكتب والمكتبات وشبكات المعلومات المختلفة[١].
٥. تفتح الأبواب والتنافس للناشرين والمؤلفين لإنتاج الكتب المدرسية مما يساعد على تنوع مصادر المعرفة مع ضمان الكفاءة العلمية، الإخراج الفنى للكتاب[٢].

ثانيا: مبررات سيطرة الدولة على الكتب الدراسية:

١. يساعد كل من التلميذ وولى الأمر على التعرف على ما سوف يتلقونه، والكيفية والتوقيت الملائم، والذى من شأنه المساعدة فى العملية التعليمية.
٢. هناك اتصال بين الفصل الدراسى والآخر، وبالتالى فهو يتجنب التكرار فى المحتوى أو التداخل بين سنوات الدراسة.
٣. أن هناك اتصال بين المدارس المختلفة فلا يضطر التلميذ إلى تغيير كتبه الدراسية بتغيير المدرسة.
٦. أن يساعد على عمل تقييم موضوعى بين التلاميذ.[٣]
٧. يحقق التجانس المعرفى بين الطلاب.
٨. يتغلب على مشكلات نقص الخبرة لدى المعلمين الجدد.

وفى مصر وكما سبق القول فإن الدولة تسيطر على وضع المناهج ومن ثم الكتب الدراسية؛ حيث تبذل وزارة التعليم جهودا مستمرة فى عملية تطوير الكتاب المدرسى، حيث تتم هذه العملية بالتوازى مع عملية تطوير المناهج التعليمية بما يتفق مع التزايد الهائل والمتراكم فى المعرفة بما يكسب الطلاب المهارات الحياتية المختلفة اللازمة لمجريات الألفية الجديدة بما ينمى مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتى والتعايش مع الآخرين. وقد وكلت الوزارة اللجان المتخصصة لتطوير المناهج والتى تحددت أهدافها فى عدد من النقاط نلخصها فى الآتى:

١. مراجعة المناهج والكتب الدراسية.
٢. إعادة النظر فى الكتب الدراسية لتخيف الكم المعرفى، وتغليب الكيف على الكم.
٣. ربط المناهج والكتب الدراسية بالتكنولوجيا المعاصرة والثورة المعلوماتية.

---

(١) حسين كامل بهاء الدين، التعليم والمستقبل، القاهرة، الأهرام، ١٩٩٧، ص ١٣٣

(2) Beyer, Landon E., Apple Michael W.., The Curriculum Problems, Politics, and Possibilities, 2nd ed. New York, State University of New York Press, 1998, p

(3) Coulby, David, op.cit.

٤. التأكيد على تضمين القضايا والمفاهيم المعاصرة فى المناهج والكتب الدراسية باعتبارها رسائل غير مباشرة، تغرس فى التلميذ السلوكيات السليمة.
٥. إمكانية الارتقاء بالكتاب المدرسى حتى يكون مرجعا للتلميذ، وأن تتوافر مصادر التعلم المتعددة والمختلفة.

هذا من جانب المحتوى. أما من ناحية إخراج الكتاب المدرسى يقوم قطاع الكتب بالوزارة بإعداد وتطوير هذه الكتب من حيث الإخراج: الطباعة والألوان بما يساعد على جذب التلاميذ والطلاب إلى الكتاب المدرسى. كذلك نقله وتسليمه إلى الإدارات التعليمية والمدارس فى محافظات مصر المختلفة قبل موعد بدء الدراسة، وقد تم طباعة ١١٥ كتابا فى المرحلة الثانوية بمعدل ٢٥٥١٨٠٠٠ نسخة للمدارس العامة، بينما بلغ عدد الكتب التى تم طباعتها لمدارس اللغات لنفس المرحلة ثلاثين كتابا بواقع ٢٠٥٠٠٠ نسخة وذلك للعام الدراسى ٢٠٠٠/٢٠٠١[١].

وعلى الرغم من الجهود المبذولة والميزانيات الضخمة التى تتحملها الدولة فى تصميم وإنتاج الكتاب المدرسى إلا أنه مازال هناك العديد من السلبيات يكاد يكون أهمها عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن استخدام الكتاب المدرسى وخاصة لطلاب الثانوية العامة بمرحلتيها الأولى والثانية مما ستدعى إعادة النظر حول إنتاجه، الأمر الذى أتضح من خلال دراسة قام بها المركز القومى للبحوث التربوية عن الكتاب المدرسى فى المرحلة الثانوية حيث أثبتت الدراسة أن ٧٠% من طلاب العينة الاستطلاعية فى ست محافظات لا يستخدمون كتابهم المدرسى، وقد تباينت هذه الاستخدامات ما بين الإعداد المسبق للدروس، والاستذكار أو حل التمارين والتدريبات فجاءت النسب ٢٨,٧% ، ٣٤,٧%، ٦١,٣% على التوالى[٢].

وأرجعت الدراسة أسباب عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن استخدام الكتاب المدرسى لعدد من الأسباب تتلخص فى:
١. أن الكتاب المدرسى لا يوضح أفكار الدرس بطريقة مبسطة.
٢. أن الكتاب المدرسى لا يبرز الأجزاء المهمة فى الدرس.

---

(١) وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، مبارك والتعليم: إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة، القاهرة ٢٠٠، ص ص ٦١-٧١
(٢) محمد توفيق سلام، تصور مقترح لتطوير الكتاب المدرسى بالتعليم الثانوى العام، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ٢٠٠١، ص ص ٣٨-٤٠

٣. لا يوجد فى نهاية الدرس تلخيص وافى للدرس.
٤. لا يعرض أسئلة وتدريبات تقيس القدرات المختلفة للطلاب.
٥. لا يساعد التلاميذ على استخدام طريقة حل المشكلات، أو طريقة التفكير العلمى.
٦. يعتمد فى المقام الأول على الحفظ والاستظهار.
٧. لا يحتوى على نماذج من الامتحانات العامة للسنوات السابقة.

وإذا ما قارنا الجوانب الإيجابية بالجوانب السلبية فنجد أن الأولى تلخصت فقط فى أنـــه يبرز العناوين الرئيسية والفرعية للدرس بشكل جيد، كما أنه يقسم المحتوى إلى وحدات كما يقسم الوحدات إلى دروس[1].

وبالنظرة السريعة لسلبيات وإيجابيات الكتاب المدرسى فى المرحلة الثانوية مـــن حيـــث المحتوى تغلب النواحى السلبية على الإيجابية مما أدى إلى ترجيح الكتب الخارجية ومذكـــرات الدروس الخصوصية على الكتاب المدرسى، والتى توفر ملخصات للمراجعة مع تعدد التدريبـات والامتحانات من السنوات السابقة، مما تسهل على التلميذ المراجعة النهائية قبل الامتحان.

إذا أضفنا إلى ما سبق ما تستنزفه الكتب المدرسية من ميزانيات طائلـــة ممـــا يرهـــق ميزانية الدولة، ويستقطع مبالغ باهظة من ميزانية وزارة التربية والتعليم فإن هنـــاك ضـــرورة للنظر فى إنتاج الكتاب المدرسى والوسائل الأخرى المعينة مثل اسطوانات الكمبيوتر وأنشـــطة الفيديو وشرائط الكاسيت، كذلك الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة، فى محاولة للجمـــع بين المركزية واللامركزية فى إنتاجه بما يتلاءم مع متطلبات الألفية الجديدة وما تفرضه آليـــات السوق؛ حيث يمكن أن يفتح السوق أبوابه للناشرين والمؤلفين لتقديم أفضل ما عندهم من كتـــب دراسية على أن تكون هناك معايير يتم اختبارها من قبل المتخصصين ذوى الكفاءات العالية فى مناهج العلوم التربوية المختلفة بجانب العاملين الفعليين فى العملية التعليمية ممثلين فى المدرسين والمفتشين لانتقاء أفضلها. بجانب إعادة النظر فى التخلص من هيمنة الكتاب المدرسى الواحـــد وتقديم قائمة ببليوجرافية بالكتب التى تتناول موضوعات المنهج من خلال دليل المعلم بما يساعد التلميذ على التنوع فى مصادر المعرفة المختلفة. مع احتفاظ الوزارة بـــهذه الكتـــب للســـنوات الدراسية التالية. ويمكن للطالب فى حالة رغبته فى الحصول على أحد هذه الكتب فيـــترك لـــه

(١) المرجع السابق، ص ٥٧،٥٨

الحرية إما فى إعادة الكتاب واسترداد جزءا من المبلغ المدفوع أو الاحتفاظ به أو تغييره مع كتب دراسية أخرى[1].

وقد عملت الأدبيات التى تناولت الكتاب المدرسى على وضع عدد من المعايير الواجب توافرها عند وضع الكتاب المدرسى نلخصها فى الآتى:

١. أن يكون مكتوبا بشكل جيد.
٢. أن يكون منظما بدقة.
٣. أن يكون حلقة وصل بين كل من خبرة الطالب وخبرة المعلم.
٤. أن يكون مرشدا للتلاميذ فى تنمية رؤيتهم واتصالهم بالعالم.
٥. أن يساعد المعلمين فى تصميم المواد التعليمية بشكل أكثر مرونة وطواعية.[2]
٦. أن يكون شاملا وشيقا.
٧. أن يكون مزودا بأكبر قدر من الإيضاحات والرسوم وكل الأشكال التى تسترعى انتباه التلاميذ[3].
٨. أن يعرض على أكبر عدد من المهتمين.
٩. أن يبعد عن النقاط الخلافية المثيرة للجدل.[4]
١٠. أن يكون متدرجا فى عرضه للموضوعات.
١١. أن متنوعا ويقيس القدرات العقلية المختلفة للطلاب.
١٢. أن يشتمل على أكبر قدر من التدريبات والتمارين.
١٣. أن يكون مرشدا للعديد من المراجع المختلفة.
١٤. أن يشتمل على قائمة من المراجع التى تمكن الطالب من المزيد من المعرفة.
١٥. أن يكون متضمنا عددا من الوسائل المعينة مثل شرائط الكاسيت، برامج كمبيوتر.
١٦. أن يلحق بملخص وافى بعد كل فصل[1].

([1]) تقوم بعض المؤسسات بفتح صالات للطلاب لبيع الكتب المدرسية مقابل نسبة لتأجير هذه الصالات حول هذا لموضوع يمكن الرجوع لشبكة الإنترنت من خلال البحث عن الكتاب المدرسى فى:
altavista.com and infoseek.com
infoseek.com

([2]) Chambliss, Marilyn J, Calefee Robert C., op.cit

([3]) Cousin, Patricia Tefft, Content Area Textbook: Friends or Foes? (ERIC Digest no: Ed321249)

([4]) Lier Leo Van, Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity, London, Longman, 1996, p 208

١٧. أن ترتبط أمثلة الكتاب بالبيئة المحلية للطالب.

١٨. أن يكون الكتاب المدرسى قابلا للتجريب تحت إشراف علمى دقيق، ومتابعته بما يساعد على إدخال التعديلات اللازمة قبل تعميمه[٢].

أما فيما يتعلق بإخراج الكتاب فإنه من الضرورى الاعتناء بجودة إخراج الكتاب بدءا من الغلاف ومرورا بالشكل، وحروف الطباعة، وحجم الكلمة، أن يكون الورق مصقولا حتى لا يتلف بسرعة، وأن تكون الإيضاحات المختلفة من رسوم وصور وجداول بألوان مختلفة وواضحة مما تسترعى انتباه التلميذ. كذلك مراعاة أن تكون العناوين سواء الرئيسية أو الفرعية واضحة وببنط مختلف عن النص لتساعد على تركيز المتعلم. كذلك من الهام أن يزود الكتاب المدرسى بجزء خاص فى نهايته بما يمكن التلميذ من تدوين ملاحظاته واستنتاجاته[٣].

([1]) Cousin Patricia, op.cit

([٢]) آمال سيد محمد مسعود، أهداف ووظائف الكتاب المدرسى بالصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى (دراسة ميدانية) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية البنات جامعة عين شمس، ١٩٨٨، ص ١٧٧

([٣]) المرجع السابق

المراجع

١. حسين كامل بهاء الدين، التعليم والمستقبل، القاهرة، الأهرام، ١٩٩٧

٢. محمد السيد على، علم المناهج: الأسس والتنظيمات في ضوء المدويولات، ط٢ مزيدة ومنقحة، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠

٣. محمد توفيق سلام، تصور مقترح لتطوير الكتاب المدرسي بالتعليم الثانوى العام، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ٢٠٠١

٤. وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، مبارك والتعليم: إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة، القاهرة ٢٠٠

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Beyer, Landon E., Apple Michael W.., The Curriculum Problems, Politics, and Possibilities, 2nd ed. New York, State University of New York Press, 1998
2. Blosser, Patricia E., Research Related to Instructional Materials for Science (ERIC/SMEAC Science Education Digest NO.2)
3. Chambliss, Marilyn J., Calfee, Robert C., Textbooks for Learning: Nurturing Children's Mind, USA,Blackwell Publishers,1998
4. Coulby, David, Beyond the National Curriculum: Curricular Centralisation and Cultural Diversity in Europe and the USA, London, Routledge, 2000, Cousin, Patricia Tefft, Content Area Textbook: Friends or Foes? (ERIC Digest no: Ed321249)
5. Davies, Ivor K. Objectives in Curriculum Design, London, McGraw-Hill,
6. Glatthorn, Allan A. The Principale as Curriculm Leader: Shaping what is Taught and Tested, N.P. Crowin Press, Inc., 1997
7. Lier Leo Van, Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity, London, Longman, 1996
8. Moon Bob, Murphy Patricia, Curriculum in Context, London, Paul Chapman Publishing, 1999
9. Popkewitz, Tomas S., Political Sociology of Educational Reform, P 141
10. Posner, George J, Analyzing the Curriculum, New York, MCGraw-Hill Inc., 1992Coulby, David, op.cit.

سابعا: الدروس الخصوصية (*)

لقد أصبح من مبادئ السياسات الاجتماعية الراسخة في كافة بلدان العالم المتقـدم منـها والنامي -بدرجات متفاوتة- قناعة أن يكون العلم والبحث العلمي معيارين لكافة شئون الحيـاة الاقتصادية والاجتماعية، وأصبح امتلاك المجتمع لقاعدة علمية مؤسسة على كوادر من العلمـاء والباحثين وبنية مادية للبحث العلمي، مطلبا أساسيا في تخطيط السياسات الإنمائية.

إلا أن امتلاك سياسة واضحة ومستقرة للعلم والتكنولوجيا. أمر صعب المنال ما لم تكـن العقلية العلمية متسيدة في مواقع الإدارة والإنتاج والخدمات، بل إن الأسلوب العلمي في التفكـير والبحث يجب ألا يكون قاصرا على تلك الفئة المختصة بالتخطيط ورسم السياسات، وإنما يصبح هو الأسلوب السائد في التفكير لدى الإنسان العادي.

ويشير حامد عمار في شأن الظروف المجتمعية المواتية لإشاعة الذهنية العملية، بأنـها تتعلق بتلك السياسات الاجتماعية الخاصة بتوزيع ونشر رصيد المعرفة العلمية فـي المجتمـع الواحد بما يسود في ذلك المجتمع من سياسات العدل الاجتماعي وتكافؤ الفرص في الإفادة مـن مختلف موارده بما في ذلك رصيد المعرفة العلمية وما يرتبط بها من عمليات نقل العلم ونشـره وتوزيعه بنظام التعليم، خاصة بمراحل التعليم العامة قبل الجامعي[1].

ومن هنا لم يعد التعليم فقط مجرد خدمة اجتماعية تقدمها الدولة لأفرادها كما كان سابقا، بل أصبح من أهم ميادين الاستثمار ذات العائد المتنامي. فاستثمار الـثروة البشـرية وتوفـير متطلباتها من التعليم بمختلف أنواعه، ووضع السياسات واتخاذ الإجراءات الكفيلة بترشيد سـبل استخدام المجتمع لما لدى أبنائه من قدرات وإمكانات هو السبيل الوحيد المتاح له كـي يحقـق تقدمه، ويكفل للأمة المكانة اللائقة بين شعوب العالم.ومن هنا تبرز أهمية التعليم الثانوي.

أهمية مرحلة التعليم الثانوي:

تستمد المدرسة الثانوية أهميتها من كونها مرحلة متوسطة في العملية التعليميـة التـي ينبغي أن تستمر مدى الحياة -وخطورة هذه المرحلة ترتبط بمرحلة المراهقة وبتحديد مسـتقبل الطلاب، فهي مرحلة مؤهلة للالتحاق بالتعليم العالي وكذلك بسوق العمل. ومن ثم فهي تؤثر إلى حد كبير في مستقبل المجتمع ككل، مما يقتضي التفكير بعمق وروية فـي وضـع اسـتراتيجية

* إعداد: د. أحمد حسن العروسي الباحث بشعبة بحوث السياسات التربوية

لتطويرها والتخطيط الجيد لها، للعمل على إكساب الطلاب المعارف والمهارات الحياتية والوظيفية لمواطنة صالحة في القرن الحادي والعشرين، بل وللعمل على تحقيق التنمية المتكاملة لهم من خلال الاهتمام بتنميتهم جسمانيا وعقليا وصحيا ووجدانيا(٢).

لذا فقد أكدت العديد من الوثائق الخاصة بتطوير وتحديث التعليم الثانوي إلى أن عملية التحديث المرتقبة يحكمها عدد من المبادئ الأساسية التي لا يمكن إغفالها نذكر منها(٣):

١- الحق في التعليم:

تؤكد الوثيقة أن كل إنسان مصري له الحق كاملا في التعليم، وأن هذا الحق من الثوابت الوطنية، وأنه لا انتقاص تحت أي مسمى من ذلك الحق في الحصول على تعليم متميز، وأنه لا تفكير مطلقا في إلغاء مجانية التعليم والتي كفلها الدستور الدائم للبلاد سنة ١٩٧١ والذي ينص في المادة العشرين منه على أن "التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة دونما تمييز أو استثناء، وهو ما ذهب إليه قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ في مادته الثالثة "التعليم قبل الجامعي حق لجميع المواطنين في مدارس الدولة بالمجان ولا يجوز مطالبة التلاميذ برسوم مقابل ما يقدم لهم من خدمات تعليمية أو تربوية". بل ذهب السيد رئيس الجمهورية في تأكيد الحق في التعليم إلى أبعد من هذا حيث أكد أنه لا مساس بمجانية التعليم لارتباطها باستقرار المجتمع وتحقيق تقدمه وأن المساس بها بمثابة دعوة للإرهاب وزعزعة للأمن وتهديد للسلام الاجتماعي، فضلا عن أن تعليم المواطنين هو في حد ذاته استثمار وتنمية بشرية لازمة لمستقبل الأمة، والمواطن المتعلم أصل من أصول التنمية، في حين أن المواطن الجاهل عبء عليها.

٢- التعليم للتميز – والتميز للجميع:

كما ذهبت الوثيقة ليس فقط على حتمية المجانية، بل على أهمية الجودة في التعليم المقدم لأبناء الأمة -إذ أصبح التعليم للتميز ضرورة فرضتها المتغيرات العالمية والمحلية الآنية والمستقبلية وتستوجب العمل على تأكيد أهمية توفير تعليم متميز للجميع، وضرورة العمل على "تفريد التعليم" بغرض مراعاة ميول الطلاب وقدراتهم ومساعدتهم في اكتشاف استعداداتهم وميولهم وقدراتهم المختلفة والعمل على تنميتها. كما أكدت الوثيقة في نفس الإطار على ضرورة "الإعداد الجيد" لطلاب التعليم الثانوي بما يلائم أنماطا جديدة من التعليم العالي، ويلائم كذلك إعداد الطلاب للتعليم الذاتي الإيجابي والقدرة على

تحصيل المزيد من الخبرات مدى الحياة في ضوء العمل على تحقيق التواصل والاتساق بين مراحل التعليم المختلفة والتعليم الجامعي.

إلا أن هذه الثوابت التي أكدت عليها وثيقة "تطوير التعليم الثانوي في مصر ١٩٩٧-٢٠٠١" قد ضربت في الصميم وتحولت تحت وطأة السياسات الاقتصادية الأخيرة في ظل أزمة الاقتصاد المصري وارتفاع المديونية، وانخفاض معدلات التنمية الاقتصادية وارتفاع معدلات الإنجاب والزيادة السكانية إلى مجرد شعارات تفتقد للمصداقية.

إذ أدت السياسات الاقتصادية الأخيرة إلى توجه الدولة نحو فك الارتباط بين التعليم والعمل في المرحلة الأولي للانفتاح الاقتصادي، ثم تبعتها بفك الارتباط الثاني بين مستوى التعليم ومستوى الدخل الذي يحققه الفرد، وترك الأمور لسياسات السوق في تحديد نوع المهارات والشهادات العلمية والدخول. ثم تبعتها في مرحلة لاحقة بمجموعة من السياسات الاقتصادية الهادفة بتخفيف الدولة من مسئولياتها الاجتماعية بما عرفت بسياسات "استعادة الكلفة التعليمية" مما أدى إلى رفع الرسوم المدرسية[٤].

وتحت وطأة هذه التوجهات الجديدة لجأت الجماهير إلى العديد من الوسائل في محاولتها التكيف مع سياسات الإصلاح الاقتصادي، بدلا من مقاومتها أو اللجوء للعنف، وذلك من خلال العديد من الوسائل المشروعة وغير المشروعة، حيث برزت مجموعة من القيم السلبية لتتبوأ قمة السلم القيمي في البلاد، وتدفع نحو القاع مجموعة القيم السامية والداعمة لعمليات التنمية. مثل إعلاء قيمة الحصول على المال بأية وسيلة وأقل مجهود، مقابل تنحية قيمة العمل المنتج والإنجاز الجماعي، كذلك برزت مجموعة القيم المعززة للفردية والأنانية والاستغلال.

وفي ظل هذا الخلل القيمي تفشت ظاهرة الدروس الخصوصية لتتبوأ مكانة مرتفعة لدى جموع المدرسين والعاملين في مجال التعليم، فلم تعد كما كان في السابق عمل يتم في الخفاء ولا يعلن عنه، بل أصبح عمل تصحبه في كثير من الأحيان الدعاية والإعلان، فالمعلم في ظل الأوضاع الاقتصادية الجديدة، أوجد الكثير من المبررات، فالدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلم حق مكتسب، مثله في ذلك مثل عمل الطبيب والمحامي ... الخ وليس لأحد الحق في معارضته بل إنه مستعد لأن يدفع عنه الضرائب ليحصل على مظلة مشروعة وقانونية للممارسة.

من هذا العرض يتضح أن ظاهرة الدروس الخصوصية هي إحدى المشكلات المؤرقة والمشوهة للتعليم المصري رغم كل المحاولات التي بذلت لمحاصرتها والتقليل من أثارها، بل تفاقمت المشكلة إلى أن أصبحت إدمانا يشارك في تعاطيه كل أطراف العملية التعليمية من معلم وطالب وأولياء أمور، بل أكثر من هذا القائمون على إدارة المدرسة من مديرين ونظار ووكلاء. وبات على الأسرة المصرية أن تدرج تكاليف الدروس الخصوصية ضمن بنود إنفاقها طوال العام الدراسي حيث أشارت العديد من الدراسات إلى ابتلاع ظاهرة الدروس الخصوصية لمليارات الجنيهات المصرية، والتي تحولت معها "المجانية في التعليم" والتي أكدها الدستور المصري إلى "أكذوبة كبرى"، حيث يستطيع أن يحصل أبناء الأسر القادرة والميسورة ماديا على تعليم أكثر جودة من حيث القدرة على التعرف على أساليب الامتحانات وكيفية الإجابة عليها في ضوء طرق التقويم القائمة، فاصبح التعليم "سلعة" مثلها مثل أي سلعة تقدم للقادرين داخل سوق العرض والطلب والتي أصبحت المدرسة معه بمثابة "سوق" تعقد فيه الصفقات ما بين المدرس والتلميذ، لإنجاز عملية تعليمية خارج أسوار المدرسة[٥]. الأمر الذي يسئ إلى النظام التعليمي وإلى سمعة المعلمين، بل تتعدى ذلك إلى نسف مقومات صناعة الإنسان المصري القادر على التعامل مع تحديات المستقبل، وذلك بضربها مقومات التعليم الذاتي ومحاصرة عقله في نطاق ما يملى عليه من معلومات منزوعة من سياقها المنهجي وأسئلة وامتحانات ونماذج إجابة معدة سلفا، ولا تدفعه لإعمال العقل والتفكير الإبداعي المستقل.

وفي إطار هذا العرض لمشكلة الدروس الخصوصية تحاول هذه الورقة البحثية الإجابة على التساؤل التالي:-

(١) إلى أي مدى تعمل الدروس الخصوصية كآلية إعاقة لتطوير التعليم وهدم أسس ومقومات الديمقراطية التعليمية في مصر؟

أهمية مشكلة الدروس الخصوصية:

تؤكد اللجنة الخاصة بمعالجة ظاهرة "الدروس الخصوصية" بمشروع تحسين التعليم الثانوي، على اعتبار مشكلة الدروس الخصوصية واحدة من أهم المشكلات المركبة ذات الأبعاد المتعددة، فهي مشكلة (تربوية-اجتماعية-أخلاقية-اقتصادية-سياسية).

وهي بهذا التركيب تعتبر إفرازا للنظام الاجتماعي ككل، وليس نظام التعليم بمفرده، فضلا عن كونها تمثل اعتداء صارخ على بعض الأسس الحاكمة للنظام الاجتماعي المصري،

بل وعلى المبادئ التي نص عليها الدستور فيما يتعلق بالعدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفـــرص التعليمية، فهي تحول دون التحول الديمقراطي للتعليم في مصر.

لذا فإن دراسة أسباب تفشي تلك الظاهرة في مصر خـــلال الآونـــة الأخـــيرة، وكذلـــك الكشف عن العلاقات المتشابكة بين أركانها، لهو عمل على قدر من الأهمية. مما قد يساعد متخذ القرار التعليمي في التعامل مع تلك المشكلة مستقبلا، وهو ما يأمله الباحث.

سبق الإشارة إلى أن تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية ليس مسئولية جهة بعينها، وإنما هي إفراز طبيعي لما آلت إليه أوضاعنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية طوال الربـــع قـــرن الأخير من القرن العشرين. لذا فإنه يمكن القول بأن هذه القضية ترتبط بقضايا عـــدة، بعضـــها تربوي تلعب المؤسسة التعليمية دورا فيه، والكثير منها غير تربوي من خارج المؤسســـة، وإن كانت العلاقات متشابكة ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به نظرا لطبيعة التربية وتفاعلها مـــع المجتمع. لذا ستحاول هذه الورقة التعرض لبعض من الأسباب ذات الدور الفـــاعل فـــي تفـــاقم ظاهرة الدروس الخصوصية واستمرارها وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الفرعي التالي:-

- ما أهم العوامل المجتمعية المقررة لظاهرة الدروس الخصوصية؟

للإجابة عن هذا التساؤل يجب التعرف على بعض القضايا ذات الصلة بهذا الشأن نذكـــر منها:-

(١) أزمة الديون المصرية:

يقدر إجمالي ديون مصر الخارجية عند وفاة الرئيس السادات بنحو ثلاثين بليون دولار، وكان على مصر في سنة ١٩٨١، أن تدفع فقط لخدمة ديونها المدنية وحدها ٢,٩ بليـون دولار منها ١,٣ بليون دولار كأقساط مستحقة الدفع و١,٦ بليون دولار كفوائـد[٦].زادت إلى نحو ٥٤ بليون دولار في منتصف عام ١٩٨٦ -إذ تقـــدر قيمـــة الديـــون المدنيـــة المستحقة على مصر في عام ١٩٨٧/٨٦ بنحو ٣ر٣٣ بليون دولار فضلا عن الديـــون العسكرية، والتي تقدر بنحو ٢١ بليون دولار[٧].

وقد تجشمت مصر أعباء باهظة ثمنا لديونها -ففي الفترة من عام ١٩٨٤ وحتى ١٩٨٩ دفعت مصر ما جملته ٦٨٨٢ مليون دولار كفوائد فقط و٦٩٨٢ مليـــون دولار كأقساط. أي أننا دفعنا خلال هذه الفترة ما يقدر إجماليا بنحو ١٣,٩ مليـــار دولار، وأن

هذه الأموال تلتهم نحو خمس حصيلة صادراتنا السلعية والخدمات، ونحو ٨% من الدخل القومي الإجمالي[٨].

من هذا العرض يتضح أن مصر قد دخلت عقد التسعينيات وهي مثقلة بالديون وأعبائها المالية، وأن العالم الخارجي ممثلا في "الدائنين الأجانب" يتصاعد نصيبهم من دخلنا القومي الإجمالي، بحيث أصبحت معه كل ثمار النمو تقريبا يستحوذ عليها دائنو مصر، فنصيب ما يلتهمه الدين وخدماته قد وصل إلى ٨% في المتوسط من الدخل القومي، مما يحول دون قدرة مصر في ظروفها هذه على تحقيق معدل نمو حقيقي في دخلها القومي يفوق هذه النسبة، فزادت حاجتنا للاقتراض لسداد أقساط الدين وخدماته، وتغطية العجز المزمن في ميزان التجارة الخارجية والذي لم يقل بأية حال معدله المتوسط خلال حقبة الثمانينات عن ٢٢٠%[٩]، كما صاحب زيادة المديونية ارتفاع نسبة التضخم من ١٠% عام ٨٤ إلى ١٩,٢% عام ١٩٨٥[١٠]. وثباتها عند هذه النسبة خلال عقد التسعينيات. وهو ما انعكس على أسعار صرف الجنيه المصري وقدرته على مواجهة العملات الأجنبية الأخرى، خاصة الدولار الأمريكي، الأمر الذي أصبح معه الجنيه المصري يساوي فقط "عشرين وحدة" بدلا من "مائة وحدة"[١١]. مما أدى إلى مزيد من ارتفاع أسعار الواردات وانخفاض مستوى التنمية في مصر.

ورغم أن عقد التسعينيات قد جاء بتطورات سياسية غير متوقعة (اجتياح العراق لأراضي دولة الكويت في سبتمبر ١٩٩٠، واشتراك مصر في حرب تحرير الكويت "عاصفة الصحراء" سنة ١٩٩١)، أن قامت لجنة الإغاثة الأمريكية العربية بشطب ما يقدر بنحو ١٣ بليون دولار من الديون المصرية بالإضافة إلى إسقاط الولايات المتحدة ما يقدر بنحو ٦,٧ بليون دولار بما يعادل ٩٠% من الديون العسكرية المستحقة لها. فضلا عن قيام الولايات المتحدة برعاية تفضيلية لديون مصر عن طريق دائنيها في نادي باريس، مما أدى لإلغاء نصف ديونها المستحقة لأعضاء النادي والبالغة ٢٠,٣ بليون دولار وذلك في نهاية يونيه ١٩٩٤[١٢]. كما قامت بعض دول الخليج بإسقاط ديون أخرى على مصر تقدر بنحو ٦,٦بليون دولار[١٣]، بذلك تكون قد خفضت ديوننا الخارجية إلى ٨ر٢٤ بليون دولار عام ١٩٩١.

وقد استمرت نسبة الدين المصري عند هذا المعدل طوال حقبة التسعينيات إذ يشير تقرير البنك الأهلي المصري إلى استمرار ثبات الدين الخارجي طوال حقبة التسعينيات عند هذا المعدل ٢٣ مليار دولار، دون الدين العسكري، وزيادة خدمته إلى ٦,٨% مسجلة ١ر١ مليار دولار كفوائد[١٤]. كما يشير نفس التقرير عن العام ١٩٩٨/٩٧ إلى وجود عجز في ميزان المدفوعات

يقدر بنحو ٨ر١١ مليار دولار، وارتفاع معدل الدين الخارجي إلى ٢٨ مليـــار دولار، وزيـــادة ملحوظة في توجه الدولة نحو الاستدانة المحلية حفاظا على ثبات الدين الخارجي والتقليل مـــن مخاطر الديون الخارجية، حيث سجل تقرير البنك زيادة معدل الدين المحلي إلى ١٣٦,٧ مليـــار جنيه مصري في نهاية يونيو ١٩٩٨ بالمقارنة ب١٢٥,٥ مليار جنيه في يونيو ١٩٩٧[١٥]. الأمر الذي جعلنا أقرب للوصف "مدمني الاقتراض" حيث الاستدانة صفة هيكلية ملازمة لخصـــائص الاقتصاد المصري.

توزيع الدخل وظاهرة الفقر:

لقد استقر في أدبيات التنمية "أن الإنسان هو هدف التنمية، وأنه صانعها ووسيلتها لتحقيق منافعه حاضرا ومستقبلا"[١٦]. ومن هنا جاءت خطط التنمية في معظم دول العالم المتقدم والنامي متضمنة الكثير من الأهداف الخاصة بالتنمية البشرية كإشباع الحاجات الإنسانية اللازمة لإنسانية الإنسان، بهدف تجنيب الفرد ويلات الفقر والفاقة والمرض والجهل والتهميش الاجتماعي وتمكينه من الاستمتاع بالأمن والأمان على حياته، حاضرة ومستقبله، وتوفير فرص المشـــاركة بإتاحـــة أكبر قدر من الخيارات أمام الفرد للمساهمة في مسيرة مجتمعه.

ولعل في تحليل واقعنا الاجتماعي وفي ضوء ما آلت إليه جـــهود التنميـــة الاقتصاديـــة والاجتماعية وتداعياتها ما يكشف لنا عن مواضع الضعف والزلل، والتي تمثلـــت فـــي إطـــار المنظومة المجتمعية أكبر معوقات انطلاقة النظام التعليمي نحو إحداث نقلـــة نوعيـــة لمواجهـــة مشكلات الواقع واستخلاص رؤية مستقبلية، يلعب التعليم دورا رئيسيا في تشكيلها.

وتجمع الآراء على أن عبء نمط التنمية الاقتصادية والاجتماعية القائم علـــى التمتـــع بمستويات استهلاكية عالية في الأجل المتوسط مع إمكانية الاستمرار فـــي التنميـــة ناســـين أو متناسين أبسط الحقائق الاقتصادية، وهي أن الاعتماد على الديون لرفع معدلات التنمية، لابد وأن يؤدي في وقت لاحق إلى التضحية بالتنمية نفسها لخدمة الديون، ما لم تكن أسعار الفائدة علـــى القروض أقل من معدل التنمية وهو ما لم يتحقق، فانزلقت البلاد إلى مصيدة الديون. وهي أمـــور مازالت تحمل في طياتها الكثير من المخاطر للطبقات الدنيا والمتوسطة، خاصة وأن الحكومـــات المتعاقبة منذ أزمة ١٩٨٢ وحتى الآن قد لجأت نحو فرض المزيد من الضرائب تحت مســـميات مختلفة لتعويض النقص في مواردها المالية. إلا أن النظام الضرائبي في ظل التضخم وارتفـــاع الأسعار قد عجز ليس فقط عن تحقيق العدل الاجتماعي، وإنما قد ساهم فـــي تكريـــس ظـــاهرة

الانقسام الطبقي حيث تحملت أعباءه الطبقات الدنيا والمتوسطة من المجتمع فزادتها معاناة وعجز[١٧].

وتشير البيانات الخاصة بالأمم المتحدة فيما يتعلق بالأوضاع الاقتصادية لمصر إلى حدوث انخفاض في مستوى دخول الأفراد عن نظيره في الدول المتقدمة، حيث يبلغ متوسط دخل الفرد في مصر نحو ٦٥٠ دولار، أي ما يعادل ٣,٥% عن نظيره في الدول المتقدمة والتي يتراوح فيها الدخل بين ١٥-١٩ ألف دولار سنويا[١٨].

ويشير تقرير التنمية المصري فيما يتعلق بتوزيع الدخول في مصر -إلى أن نصيب ٤٠% من أقل السكان دخلا يبلغ ١٩,٧% من مجمل الدخل القومي، وأن نسبة من يوصفون بالفقر المدقع تبلغ ٧,٦% من السكان وذلك في عام ١٩٩٠[١٩].

توزيع الدخول طبقا للمحافظات:-

يشير تقرير التنمية المصري فيما يتعلق بنسبة توزيع الفقر على محافظات الجمهورية إلى أن متوسط دخل الفرد الريفي في السبعينيات كان يعادل ٦٢% من دخل الحضري، بينما بلغ ٥٠% في الثمانينات، ثم تدنى إلى ٤٠% في التسعينيات، فمتوسط نصيب الفرد من الدخول عام ١٩٩٠ بلغ أعلاه في المحافظات الكبرى وبخاصة القاهرة، الإسكندرية، وبورسعيد، ثم ينخفض في محافظات الوجه البحري، ثم تأتي محافظات الصعيد في المؤخرة من حيث الفقر، فإذا كان متوسط نسبة الفقر المدقع من السكان في مصر عامة تمثل ٧,٦%، فإن نصيب المحافظات المصرية من هذه النسبة تكون كالآتي:-

١٧,٢% في أسيوط، ١١,١% في قنا، ١٠,٦% في المنيا، ٩,٨% في بني سويف، ٨.٢% في سوهاج. أي أن محافظات الصعيد تستأثر ب٤٠% من شديدي الفقر، بينما تبلغ نسبة السكان شديدي الفقر في محافظات الوجه البحري نحو ٢٩%[٢٠].

وتوضح هذه الصورة بجلاء عن مواضع الحرمان والتهميش الاجتماعي للمواطن المصري البسيط، وهو ما يعكس انحراف العدالة في توزيع الدخول والخدمات في ظل هذا النمط من التنمية الاجتماعية. حيث يشير تقرير التنمية الخاص بالأمم المتحدة إلى وجود ٢٨ مليون مواطن مصري فوق سن الخامسة عشرة في عداد الأمية الهجائية منهم ١٧,٣ مليون ذكر بالغ[٢١] وهو ما يؤكده تقرير الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن هناك ١٧,٥ مليون أمي تقريبا بنسبة ٣٨,٦% من السكان، يستأثر الريف منهم ٧٠%. وأن من يحمل مؤهل علمي أقل من الجامعي ١٤,٧ مليون مواطن بنسبة ٣٢,٨% من السكان، يستأثر الريف

منهم بنحو ٦.٦ مليون مواطن بنسبة ٤٥%، وأن من يحمل مؤهل جامعي يبلغ تعدادهـــم ٢,٥٩ مليون مواطن بنسبة ٥,٨% من السكان يستأثر الريف منهم بنسبة ٢١%[٢٢].

بهذا العرض يتضح أن هناك خلل واضح في ميزان العدالة الاجتماعية يؤكده تحيز نمط التنمية الاجتماعية نحو شريحة الأغنياء وساكني المدن الكبرى، ضد الفقراء والمهمشين خاصـــة من ساكني القرى ومحافظات الصعيد، وهو ما ذهب أليه تقرير البنك الدولي إلى أن ٨٠% مـــن الطلاب المنتمون لأسر فقيرة يحصلون على درجات منخفضة في امتحان الثانوية العامة، فـــي حين أن ٥٠% من أبناء الأسر الغنية يحصلون في المقابل على أعلى الدرجات، وإنهم يستأثرون بالكليات المرموقة[٢٣]، كما يكشف أيضا عن العلاقة بين تسرب التلاميذ من التعليم وظاهرة الفقر وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، التي تمثل خطرا حقيقيا على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمي، حيث تزداد كلفة التعليم، وهو ما يعجز عن تلبية معظم الأسر الفقيرة، فينسحب أولادها من مجال التنافس في الحصول على فرصة تعليم مناسبة.

وهكذا أدى تراجع الدولة عن درها في النشـــاط الاقتصـــادي وتخففـــها مـــن أعبائـــها الاجتماعية، إلى تمهيد الطريق لبعض القوي حديثة العهد بالثروة لتتبوأ مكانة الصفوة والصـدارة ليصبح فجأة رموزها نموذجا للنجاح، ويصبح تقليدها هو الأمل المنشود للكثيرين في ظل منـــاخ أصبح أكثر تقبلا لقبول حقيقة الثراء الفاحش والمفاجئ دون السؤال عن مصدره وسببه[٢٤]. فـــي الوقت الذي أهمل شرائح عريضة من المجتمع، مما أحدث هزة عنيفة في البناء القيمي للمجتمـــع المصري، وأعلى من بعض القيم السلبية وتفشي مظاهر التفســـخ الاجتمـــاعي والتدهـــور فـــي مؤسسات الدولة ومنها المؤسسة التعليمية ذاتها، ومن هذه القيم السلبية التي تفشت في المجتمـــع المصري والأكثر ارتباطا بظاهرة "الدروس الخصوصية" نذكر منها [٢٥]:-

أ- ظاهرة الخلاص الفردي:

وهى أكثر الظواهر خطورة على البناء القيمي للمجتمع المصري خـــلال الربـــع قـــرن الأخير من القرن العشرين. إذ قدمت رأسمالية الانفتاح نموذج جديد "للفرد الناجح" وهو الشخص الذي ينجح في تكوين الثروة وتحقيق الربح بغض النظر عن الوسيلة، أو الأضرار التي تصيـــب المجتمع. وهو أمر أدى إلى تشكك المواطن العادي في قدرة الدولة على حل مشاكله أو توفـــير الحماية الكافية له في مواجهة ما يتهدده من أخطار، مما دفعه في مرحلة لاحقـــة إلـــى البحـــث بوسائله الفردية الخاصة عن أي طريق للخلاص، وأصبح الخلاص الفردي هو النموذج الســـائد في المجتمع بغض النظر عما قد يسببه خلاص الفرد من أضرار للآخرين. وهو ما قـــد يفســـر

لاحقا كيفية استشراء طاعون الدروس الخصوصية في المجتمع المصري خلال الربع الأخير من القرن العشرين.

ب- تدهور قيمة العمل:

في ظل نموذج الفرد الناجح الذي قدمته رأسمالية الانفتاح الاقتصادي منذ السبعينيات من القرن العشرين - أن اتجهت رأسمالية الانفتاح في مرحلتها الأولى والتي امتدت حتى بداية عقد التسعينيات نحو الاستثمار في الأنشطة سريعة العائد والأقل مجازفة، والأكثر انسجاما مع طبيعة وإمكانيات تلك الشريحة الجديدة من أصحاب رؤوس الأموال، حيث اتجهت نحو المجالات التجارية "الاستيراد والتصدير" وأعمال المضاربة والسمسرة، فضلا كثير من الأعمال غير المشروعة كثيرة العائد كالتهريب والاحتيال وتجارة العملة والمخدرات، وتبوير الأراضي الزراعية في ذات الوقت أصبحت الأعمال الجادة المنتجة، القائمة على الإتقان والتجويد وبذل الجهد أعمالا غير مربحة، والقائمين عليها أكثر تهميشا ومعاناة، وهو أمر دفع بدوره نحو تدهور قيمة العمل المنتج كسبيل لتكوين الثروة، أو حتى الحصول على احترام المجتمع في ظل ميزان العائد المادي

تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم:-

يعد تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم أهم ملامح الأزمة الاقتصادية التي عاشتها البلاد منذ منتصف السبعينيات، وتفاقم تأثيرها في التسعينيات بالإذعان والرضوخ لتوصيات المؤسسات النقدية الدولية (صندوق النقد-البنك الدولي) بمقايضة الديون المصرية بالأصول الإنتاجية فيما عرف بسياسات الإصلاح الاقتصادي الخصخصة (التثبيت- التكييف الهيكلي).

إن جوهر التكيف الهيكلي يتحدد في تعديل أولويات الإنفاق العام بإطلاق آلية السوق واستبعاد دور الدولة وتحجيمه فقط في عمليات إعداد التشريعات المساعدة على جذب الاستثمارات تاركة تنظيم وتحديد أولويات الإنفاق والاستثمار واختيارات النمو للسوق، يستوي في ذلك الإنفاق على الإنتاج السلعي والإنتاج في مجال التنمية البشرية، فمعيار النجاح طبقا لآليات السوق هو العائد المباشر والآني للإنفاق عليه، بغض النظر عن الاستثمارات ذات المكون الاستراتيجي خاصة فيما يتعلق بمكون التنمية البشرية، وهي الاستثمارات الأولى بالاهتمام والعناية رغم كونها استثمارات لا تقدم عائدا مباشرا وغير منظور في المدى القصير(٢٦).

ويعتبر الإنفاق الحكومي في مجال التنمية البشرية عامة، وفي قطاع التعليم خاصة واحدا من أهم أدوات السياسات المالية تحقيقيا للوظائف الأساسية لأية دولة، والتي تتمثل في الدفاع والأمن والعدالة الاجتماعية، وهو ما ترجم في تبني القيادة السياسية منذ عقد الثمانينيات لقضية تطوير التعليم في مصر بدءا من وثيقة تطوير وتحديث التعليم سنة ١٩٧٩ وانتهاء بوثيقة مبارك والتعليم ١٩٩٢، ومستقبل التعليم ١٩٩٦، حيث أكدت جميعها على الالتزام بمجانية التعليم، ورفع الأعباء المالية عن كاهل الأسر المصرية بعدم تحميلها ما لا طاقة لها به من تكاليف مالية، مما يتيح لها الاستفادة القصوى من الفرص التعليمية المتاحة، وهو ما يعني تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص الذي استقر في وجدان الشعب المصري[٢٧].

إن نظرة سريعة على المخصصات المالية للإنفاق الحكومي على التعليم في مصر توضح تصاعدا للإنفاق الحكومي خلال عقدي الثمانينات والتسعينيات من القرن العشرين، إذ ارتفعت هذه المخصصات من حوالي ٣٣٨ مليون جنيه عام ١٩٧٩ إلى أكثر من ١,٠٣٥ مليار جنيه عام ١٩٨٥ ثم إلى ١,٥١٢ مليار جنيه في موازنة ١٩٨٩/٨٨[٢٨].

أما في التسعينيات فقد استمر التصعيد في المخصصات الحكومية للإنفاق على التعليم في موازنة الدولة، إذ نجد أن نسبة ما يخصص للإنفاق على التعليم في الموازنة العامة للدولة سنة ١٩٩١/٩٠ نحو ٣,٥٩٢ مليار جنيه بنسبة ٨,٤٦% من إجمالي الموازنة العامة، نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٥,٤% من جملة إنفاق الموازنة ونحو ٤,٥% من إجمالي الناتج المحلي، ارتفعت إلى ١٠,٥٣٥ مليار جنيه في عام ١٩٩٦/٩٥ بنسبة ١٣,٧ من إجمالي الموازنة العامة للدولة بنسبة ١٥% من إجمالي الموازنة البالغ ٧٢ مليار جنيه، نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٦,٧٧ مليار جنيه[٢٩]. أما في عام ٢٠٠٠/٩٩ فقد بلغت موازنة التعليم ١٦,١٨٦ مليار جنيه، نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٩,٨٣٤ مليار جنيه. ثم ارتفعت إلى ١٨,٢٤٣ مليار جنيه في العام ٢٠٠١/٢٠٠٠[٣٠].

وأنه بنظرة سريعة يتضح أن الإنفاق الحكومي على التعليم خلال عقد التسعينيات قد تضاعف بما يزيد عن ٤٠٠% عما كان عليه في نهاية عقد السبعينيات، كما تصاعد أيضا هذا الإنفاق خلال عقد التسعينيات بنحو ثمانية أضعاف ما كان عليه في الثمانينيات. وهي زيادة لا جدال عليها. إلا أنها قد تهتز وتبدو وهمية لا تعطي مؤشرا حقيقيا لتطور الخدمة التعليمية، إذا ما أخذ في الاعتبار بعض المعطيات التالية:-

- تدهور الأوضاع الاقتصادية للبلاد وانكشاف أوضاع مصر المالية منذ منتصف الثمانينيات، وخضوع البلاد لشروط وإرشادات صندوق النقد الدولي، لإعادة جدولة الديون وضخ المزيد من المنح والقروض للإصلاح الاقتصادي تمهيدا للاندماج في الاقتصادي العالمي.
- تخفف الدولة من مسئوليتها الاجتماعية فيما يتعلق بتقديم الدعم للسلع والخدمات والتوظيف في الوقت الذي زادت فيه الأسعار، نظرا لزيادة نسبة التضخم من ٨% إلى ١٩% عام ١٩٨٥[٣١]. الأمر الذي أصبح معه الجنيه المصري يساوي فقط عشرين وحدة بدلا من مائة وحدة. واستمرار هذا التدني خلال عقد التسعينيات نظرا لاستمرارية العجز في ميزان المدفوعات.
- إن نسبة ما يخصص للإنفاق على التعليم إلى إجمالي الإنفاق في الموازنة العامة عام ١٩٨٣/٨٢ لم تتعد نسبة ٤,٧%، انخفضت في العام التالي ١٩٨٤/٨٣ إلى ٤,٣% وثباتها على هذه النسبة حتى نهاية عقد الثمانينيات[٣٢]. أما في التسعينيات فقد سجلت المؤشرات ارتفاعا ملحوظا في جملة الإنفاق على التعليم ففي عام ١٩٩١/٩٠ بلغت جملة الإنفاق نحو ٣,٦ مليار جنيه بنسبة ٨,٥% تقريبا، زيدت إلى ١٠,٥٣٥ مليار جنيه عام ١٩٩٦/٩٥ بنسبة ١٥,٦% من إجمالي الموازنة، ثم إلى ١٦,١٨٦ مليار جنيه عام ٢٠٠٠/٩٩ بنسبة ١٦% من جملة الموازنة العامة للدولة.
- أن نصيب الأجور والمرتبات من الإنفاق الكلي قد ارتفع من ٨٥% عام ١٩٧٩ إلى نحو ٨٧% عام ٨٣/٨٢ ثم إلى ٩٠% عام ١٩٨٩/٨٨[٣٣].
- هناك تراجع نسبي ملحوظ في مخصصات الباب الأول من الموازنة العامة للتعليم رغم الزيادة المطلقة لمخصصات هذا الباب، ففي عام ١٩٩١/٩٠ بلغت مخصصات الباب الأول نحو ١,٨٢٢ مليار جنيه مصري بنسبة ٨٠% من إجمالي الموازنة، ارتفعت من حيث الشكل العام إلى ٣,١٤٧ مليار جنيه بينما انخفضت نسبته في الموازنة إلى ٧٠%، ثم سجلت مخصصات هذا الباب ٤,٧٩٢ مليار جنيه بنسبة ٧١% من الموازنة الكلية للتعليم عام ١٩٩٦/٩٥ [٣٤].

ويفسر انخفاض نسبة الباب الأول إلى الموازنة العامة للتعليم رغم الزيادة في مخصصات هذا الباب وارتفاع الأجور خلال عقد التسعينيات إلى الاهتمام بالتعليم وزيادة مخصصات الباب (الثالث والرابع) لمواجهة زيادة الكثافة، وإعادة إعمار ما دمره زلزال أكتوبر ١٩٩٢، فضلا عن زيادة المعونات الموجهة لهذا الغرض.

- ارتفاع أعداد التلاميذ المقيدين مراحل التعليم قبل الجامعي بأنواعه المختلفة، إذ ارتفع عدد التلاميذ في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ من ٧,٢٥٩ مليون تلميذ إلى ٩,٥٨٤ مليون تلميذ عام ١٩٨٦/٨٥، ثم إلى ١١ مليون تلميذ عام ١٩٩٠/٨٩[٣٥]. ثم استمرت معدلات الزيادة في أعداد التلاميذ بمراحل التعليم قبل الجامعي خلال عقد التسعينيات لتسجل الإحصاءات وجود ما يزيد عن ١٢,١٠١ مليون تلميذ عام ١٩٩٢/٩١، زادت إلى ١٤,٥١ مليون تلميذ في العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧[٣٦]، ثم إلى١٥,١٨ مليون تلميذ في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ بنسبة زيادة تقدر ٢٥,٤% عن عام ١٩٩٢/٩١[٣٧].

وقد ساهمت تلك الزيادة غير المنضبطة في أعداد التلاميذ في ضوء قصور الموازنات المالية الخاصة بالتعليم، إلى الإسراع بتفجر العديد من المشكلات التعليمي، وعلى رأسها مشكلة الأبنية التعليمية وما تعانيه من نقص صارخ في أعدادها وكفاءتها وهو ما انعكس على المناخ التعليمي داخل الفصول، والتي كان لها الأثر الأكبر في تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، وإيجاد المبررات للإقبال عليها سواء من جانب المدرسين أو أولياء الأمور والتلاميذ على السواء.

نقص الأبنية التعليمية:

أدت الأهداف الطموحة للتعليم، والمطالب المتزايدة للمتعلمين، وما شمل التعليم من توسع كمي إلى زيادة الضغوط على التعليم. حيث اتسعت الهوة بين المطالب التعليمية وبين طاقات التعليم وإمكاناته المحدودة في ظل استمرار ظاهرة الانفجار السكاني الذي يدفع باستمرار بأعداد متزايدة من الفئات المحتاجة للتعليم. الأمر الذي كشف عن ما يشوب العلاقة بين النظام التعليمي والزيادة السكانية من عدم اتساق وخلل بين الزيادة السكانية ونمو الإمكانات، فيما يتعلق بالإمكانات الفيزيقية خاصة المباني المدرسية.

تشير الإحصاءات الخاصة بالتعداد العام للسكان والإسكان في مصر إلى أن هناك ارتفاع ملحوظ في معدلات النمو والزيادة السكانية. إذ تسجل بيانات التعداد، أن سكان جمهورية مصر قد بلغ سنة ١٩٧٦نحو ٣٧,٨٥٨ مليون نسمة بمعدل نمو بقدرب ٢,٥%، زيدت إلى ٤٩,٨٦٣ مليون نسمة سنة ١٩٨٦ بمعدل نمو يقدر ب ٢,٩% [٣٨]. ثم زيدت إلى ٥٩,٣ مليون نسمة طبقا لتعداد سنة ١٩٩٦ بمعدل نمو ٢,١%[٣٩]، وأنها بلغت مع نهاية الألفية الثانية نحو ٦٥ مليون. وهو ما انعكس على الزيادة الطبيعية لأعداد التلاميذ بمراحل التعليم قبل الجامعي.

إذ تشير البيانات الإحصائية الخاصة بوزارة التربية والتعليم أن أعداد التلاميذ قد زادت خلال العقد الأخير زيادة مطردة، فعلى مستوى التعليم الابتدائي زاد أعداد التلاميذ من ٦,٥٤١٧٢٥ مليون تلميذ عام ١٩٩٢/٩١ إلى ٧,٢٢٤٩٨٩ مليون تلميذ سنة ٢٠٠٠/٩٩ بنسبة ١٠,٥%، وعلى مستوى المرحلة الإعدادية فكانت الزيادة مضاعفة نظرا للجهود المبذولة في الأحتفاظ بالتلاميذ وامتداد التعليم الأساسي إلى نهاية المرحلة الإعدادية. إذ سجل أعداد التلاميذ بالمرحلة الإعدادية في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ نحو ٣,٥٩٣٣٦٥ مليون تلميذ، زادت إلى ٤,٣٤٥٣٥٦ مليون تلميذ سنة ٢٠٠٠/٩٩ بنسبة زيادة ٢١%، أما على مستوى التعليم الثانوي العام فكانت الزيادة ملحوظة، نظرا لتوجه الدولة نحو زيادة شريحة الملتحقين بالتعليم الجامعي كاتجاه عالمي تفرضه طبيعة العصر والتطور التكنولوجي من ناحية ومن ناحية أخرى الرغبة في تقليل عدد العاطلين من حملة الشهادة المتوسطة الفنية، لذا فقد سجلت المؤشرات ارتفاعا ملحوظا في أعداد الملتحقين بالتعاليم الثانوي العام من ٥٧٢,٠٢٦ ألف طالب في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ إلى نحو ١,٠٣٩٩٥٨ مليون طالب في العام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩ بزيادة تقدر ٨٢%، كما زادت أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي الفني (صناعي، زراعي، تجاري) بنفس الفترة من ١,١١٠١٨٤ مليون طالب بنسبة زيادة ٧٢,٥%[٤٠].

وقد جاء هذا التطور لأعداد الطلاب بمراحل التعليم المختلفة قبل الجامعي، كترجمة طبيعية لزيادة النمو السكاني، وزيادة الوعي السكاني بأهمية التعليم، فضلا عن رغبة صادقة للدولة في زيادة نسبة المتعلمين ورفع المستوى التعليمي لأبناء الأمة، إلا أن هذه الرغبة قد اصطدمت بالإمكانات المحدودة لوزارة التعليم نظرا لندرة الموارد المالية وتدني مستوى النمو الاقتصادي، وهو ما كشف عنه تقرير أوضاع المدارس في نوفمبر ١٩٨٤[٤١].

- إن إجمالي عدد المدارس بوزارة التربية والتعليم ١٦,٦٧٩ ألف مدرسة في مختلف مراحل التعليم العام تعمل في ١٢,٥٣٥ مبنى مدرسي. أي أن هناك ٤,١٤٤ ألف مدرسة ليس لها مبان خاصة بها بنسبة ٣٣% من جملة المدارس.
- ليست جميع المباني المدرسية صالحة للعمل، فالصالح منها يقتصر على ٧٧٨٦ مبنى بنسبة ٦٢% من جملة الأبنية المدرسية. وأن هناك ١٠٦٣ مبنى مدرسي آيل للسقوط ويلزم إزالته، وأن هناك ٣٦٦٦ مبني مدرسي في حاجة إلى الصيانة والترميم.
- يوجد ٤٠٠٠ مدرسة غير مزودة بالكهرباء و٨١٤ مدرسة غير مزودة بمياه الشرب الجاري، كما يوجد ٤٠٢ مدرسة ينقصها المرافق الصحية.

- استنفذت مباني الفصول التي أضيفت إلى المدارس في السنوات الأخيرة معظم الأفنية والفراغات، فلم يعد هناك متسع لحركة التلاميذ أو ممارسة أي من الأنشطة التربوية والهوايات.

ورغم الجهود التي بذلتها الدولة من أجل زيادة أعداد المدارس الجديدة، وتحسين أوضاع المدارس القائمة. إلا أن زيادة أعداد التلاميذ وزيادة استهلاك الأبنية القائمة كان له الأثر الأكبر على أوضاع مدارسنا. إذ كشف تقرير آخر للوزارة عن حالة الأبنية التعليمية في نوفمبر ١٩٩٠[٤٢] عن الآتي:-

- أن هناك مباني مدرسية قائمة قد شيدة لفرض آخر غير المدرسة وعددها ٢١٤٦ مبني مدرسي بنسبة ١٥% من جملة المباني المدرسية.
- أن عدد المباني المدرسية التي تعوزها مياه شرب نقية ومرافق صحية يصل عددها ٣١٥٦ مبنى مدرسي بنسبة ٥ر٢٢% من جملة المدارس القائمة.
- أن عدد المدارس التى تعاني من عدم وجود أفنية مدرسية قد بلغت ٣٤٥٥ مبني مدرسي بنسبة٤٤,٥%
- أما بالنسبة لتوافر المكتبات المدرسية فنجد هناك عدم اكتراث بوجودها. فعدد المباني المدرسية التي ينقصها حجرة للمكتبة المدرسية تقدر بـ ٩٧٩٧ مبنى مدرسي بنسبة ٦٩%.

وقد قدرت احتياجات التعليم للأبنية في عام ٢٠٠٢ بنحو ١٩,٩٤٧ ألف مدرسة بياناتها على النحو التالي[٤٣]:-

- لمواجهة الزيادة السكانية ٣٦٨٦ مدرسة.
- لمواجهة تعدد الفترات الدراسية ٥٤٠٨ مدرسة.
- لمواجهة الكثافة المرتفعة في الفصول ١١٩١ مدرسة.
- لإحلال مدارس ٥١٨٠ مدرسة.
- لمواجهة المتسربين ٤٤٨٢ مدرسة.

وقد أثرت تلك الأوضاع على الأبنية التعليمية فساءت أحوالها، وفقدت القدرة على تقديم خدمة تعليمية جيدة، وهو ما أكده وزير التعليم بان "عدد المدارس في مصر يقدر ٢٥,٠٠٠ ألف مدرسة، وأن أكثر من نصف هذه المدارس لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، فآلاف المدارس آيلة للسقوط وآلاف أخرى في حاجة ماسة إلى المرافق، وآلاف دون نوافذ وأبواب وإضاءة، وآلاف أخرى دون معامل ومكتبات، ومعظمها يعوزها

أماكن لممارسة الأنشطة، الأمر الذي يجعلها أقرب لأماكن إيواء سيئة منها لمؤسسات تعليمية تربوية(٤٤).

وقد أدى تدهور الأوضاع الخاصة بالأبنية التعليمية إلى انخفاض مستوى الخدمة التعليمية المقدمة، فأشاعت جوا من الإحباط وفقدان الثقة ليس فقط داخل المؤسسة التعليمية وإنما خارجها. فالمدرسة في ضوء ما آلت إليها أحوالها، لم تعد في رأي البعض صالحة لحمل أعبائها فيما يتعلق بتحقيق أهدافها التعليمية والتربوية وكذلك فيما يتعلق بأعداد المواطنين بما يخشى البعض من تحول المدرسة إلى "كيان هامشي لا يبرره حق إصدار الرخصة والشهادات"، فنسبة كبيرة من التلاميذ بجميع المراحل التعليمية خاصة الثانوي منه تسعى لتامين نجاحهم عن طريق الدروس الخصوصية، وهو ما يعني وجود تعليم مواز للتعليم الرسمي يتم خلاله الجهد الأكبر لإعداد النشء والمستقبل. وهو ما سوف يلقى الضوء عليه لاحقا.

بهذا العرض تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الفرعي الأول والخاص بالكشف عن أبرز العوامل المجتمعية المعززة لأسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية. والتي تمثلت في أزمة الديون وانتشار ظاهرة الفقر والاستبعاد لشريحة عريضة من المجتمع من حق الانتفاع بديمقراطية التعليم بشقيها المجانية وتكافؤ الفرص في ظل تسيد القيم المادية، فتكدسه المدارس بالتلاميذ بدرجة لا تسمح بمقتضاها للمعلم بأي حال من الأحوال أن يجود عملية التعليم، فتكون النتيجة الطبيعية، خروج التلاميذ بالقشور دون اللباب، الذي يمكن الحصول عليه عن طريق الدروس الخصوصية خارج أسوار المدرسة. ومن هنا فالتعليم الرسمي التي تقدمه الدولة تحت شعار ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية غير مجاني. وما تبذله المدرسة ويبذله المعلمون في المدارس الرسمية، وفي أوقات العمل المدرسية جهد ضائع، وبالتالي فالأموال التي تنفقها الدولة على التعليم الحكومي الرسمي تدخل في باب السفه(٤٥).

ولاستكمال الجهد نحو تطويق الدائرة على الدروس الخصوصية فإنه من الأهمية التعرف على الأدوار الخاصة بمقومات العملية التعليمية، ومدى تأثيرها وتأثرها بظاهرة الدروس الخصوصية. وذلك من خلال الإجابة على عدد من التساؤلات الفرعية ومنها:-

أ- لماذا يلجأ المعلم إلى الدروس الخصوصية؟

ب- لماذا يلجأ الطالب إلى الدروس الخصوصية؟

أما فيما يتعلق بالإجابة عن التساؤل الأول. لماذا يلجأ المعلم إلى الدروس الخصوصية؟ فيكون بالكشف عن الأوضاع الاقتصادية للمعلم.

الأوضاع الاقتصادية للمعلم:-

كشف التحليل السابق لأوضاعنا الاقتصادية في ظل زيادة المديونية وتخلي الدولة في ظل سياسة الإصلاح الاقتصادي عن الكثير من أعبائها الاجتماعية. ما يؤكد أننا مجتمع فقير تتفشى ظاهرة الفقر والحرمان الاقتصادي في شريحة عريضة منه. لذا فأن الحديث عن زيادة الميزانيات الخاصة بالتعليم في ظل ارتفاع الأسعار، وزيادة التضخم وفرض المزيد من الأعباء الضريبية أمر بعيد عن الحقيقة. ولما كان العائد يتحدد بقدر الإنفاق، ولما كان التعليم في النهاية محصلة الكم والنوع، فقد جاء الكم بلا حدود على حساب النوع، فانخفضت الخدمة التعليمية، وبالتالي المستوى الكيفي للتعليم.

تحت تأثير تزايد أعداد الطلاب ونقص الأبنية المدرسية، وتشغيل المبني المدرسي لأكثر من مدرسة، مع زيادة الكثافة وخفض ساعات التدريس، وتراجع الإنفاق الحكومي. بقيت أجور القائمين على التعليم عند أدنى مستوى، وكأن الدولة تحاول بطريق غير معلن وبدون اتفاق تحويل عبء تمويل التعليم من القادرين على دفع الضرائب إلى العاملين والمستفيدين من هذا القطاع التعليمي، وتلقائيا وأيضا بشكل غير معلن يقاوم المعلمون تحمل هذا العبء وتحويله على أولياء الأمور[٤٦]. الذي بات عليهم اقتطاع جزء غير هين من دخولهم لحساب الدروس الخصوصية التي تحولت إلى عبء على الأسر المصرية، وسبب مستمر لكثير من المشكلات الأسرية، وهو ما يهدم أحدى المبادئ الخاصة بالسياسة التعليمية والتي تمثلت في عدم تحميل الأسر أعباء تعليمية ومالية زائدة عن طاقاتها.

ومع طغيان القيم المادية، والبحث عن الخلاص الفردي. بدأ البعض وبشكل تلقائي معادلة حجم الجهد المبذول، مع حجم العائد المادي من هذا الجهد، ومدى الطلب على هذا الجهد. فجاءت النتيجة الطبيعية[٤٧]-

أ- ضعف مستوى أداء المعلم في المدرسة، وبالتالي ضعف مستوى الخدمة التعليمية المجانية إلى ما دون المستوى.

ب- توصل المعلمون إلى قناعة أن زيادة الجهد المبذول لخدمة نظام التعليم المجاني ليس هو السبيل لزيادة دخولهم لمواجهة أعباء المعيشة وغلاء الأسعار وما يعانونه من فوارق اجتماعية مرتبطة بنقص دخولهم، وإنما السبيل الوحيد هو رفع تكلفة التعليم الرسمي من خلال إجبار التلاميذ على الدروس الخصوصية، وتحميل الأسر نفقة الحصول على التعليم.

بهذه القناعة توصل المدرسون إلى أن تحسين أحوالهم المادية والاجتماعية وتحقيق مستوى معيشي مرتفع لأسرهم مرهون في المقام الأول بممارسة الدروس الخصوصية في الخفاء. وبهذا تتسرب ملايين الجنيهات من خزينة الدولة إلى جيوب المدرسين بعيدا عن الضرائب.

أما فيما يتعلق بالإجابة عن التساؤل الثاني والخاص بالتلميذ. **لماذا يلجأ الطالب إلى الدروس الخصوصية؟** فهو تساؤل ذو أبعاد مركبة ترجع إلى:-

أ- نظام التقويم والامتحانات

تعد الامتحانات أحد الآليات الخاصة بعملية التقويم التربوي، في الكشف عن مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة. فلم تعد أهداف عملية التقويم قاصرة على فرز الطلاب إلى ناجحين وراسبين فقط، وإنما أصبحت مرآة عاكسة ومرشدة لمدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة. فمن خلال التقويم يتعرف المتعلم على كيفية التعلم الذاتي وكذلك التفكير، كذلك يتكشف للمعلم نواحي الضعف والقصور لدى تلاميذه، فضلا عن مراجعة طرق التدريس المستخدمة وأي منها أكثر ملائمة للتلاميذ والمنهج، وأخيرا مساعدة واضعي الأهداف التعليمية من التعرف على مدى تحقق تلك الأهداف.

إلا أن الكثير من الدراسات التربوية في مجال التقويم التربوي قد كشفت عن تحول نظام التقويم في مدارسنا من وسيلة إلى هدف باقتصارها على آلية واحدة وهي الامتحانات، فانحرف الهدف عن التقويم، فبدلا من تركيزها على قياس العمليات العقلية العليا، راحت تركز في ظل انعدام وسائل التقويم الأخرى إلى التركيز على قياس العمليات العقلية الدنيا من التذكر والحفظ والقدرة على الاسترجاع للمعلومات، والتركيز حول الجانب المعرفي والبيانات التفصيلية، وأهملت كافة القدرات الخاصة وكذلك المهارات، التي يمكن تقدير التلاميذ في ضوئها. وبدلا من أن تكون عملية مستمرة ومتعددة الأساليب، تم اختزالها في امتحان منتصف ونهاية العام(٤٨).

لذا فإن كل تلميذ قد أدرك مبكرا في ظل نظامنا التربوي أن المطلوب منه، وكذلك الهدف من التعليم قد تحدد فقط في إثبات مدى قدرته وتفوقه على الحفظ والاسترجاع للمعلومات، فاصبح إنسانا بنكيا من حيث حفظ المعلومات، دون عقل قادر على النقد والتحليل والإبداع، ودون قدرة على الاستفادة التطبيقية مما حفظ.

وهنا بدت المقررات الدراسية عقيمة جافة لا معنى لها وغير ذات فائدة، بعيدة عن ميول التلاميذ، غير ملبية لاحتياجاتهم. فأصبحت صعبة التحصيل، واحتاج التلاميذ إلى مدرس خاص يعيد على مسامعه ما قرأ وسمع من قبل، وكأنه جالس أمام جهاز تسجيل يعيد ويكرر ما سمع بغية حفظه.

ب- مكتب التنسيق وسباق المجاميع

لما كانت كل مرحلة تعليمية لا تقبل من المرحلة السابقة عليها في ظل ظروفنا الاقتصادية والاجتماعية، إلا أعدادا محدودة من الطلاب، فالجامعات تفتح أبوابها بلا مصروفات تقريبا، وشرطها الوحيد هو مجموع الدرجات. إذن فليتنافس عشرات الألوف من الطلاب في

سباق محموم على عدد محدود من الأماكن في كليات القمة وغير القمة، ولتعلن حالة الطوارئ والتقشف في المنازل، ولتخصص كل وسائل الإعلام مكانا للحديث عن توقعات القبول بالجامعات، وليبرز "المعلم النجم" ذو الشهرة والسمعة الطيبة في تلخيص المقررات الدراسية، والتنبؤ بالأسئلة المتوقعة في الامتحانات ووضع الإجابات النموذجية، وتدريب الطلاب عليها، ولتبرز الدروس الخصوصية في ظل هذا المناخ المرضي كوسيلة مثلى رغم تكلفتها، ولكنها مطمئنة لكل من أولياء الأمور والتلاميذ لتمكين التلاميذ ومساعدتهم من الحصول على المجموع المطلوب.

وهو أمر قد أدى إلى ظاهرة جديدة نكاد ننفرد بها. وهي ظاهرة زيادة أعداد الطلاب "السوبر" الحاصلين على ١٠٠% من المجموع. الأمر الذي دفع بمكتب التنسيق للجامعات إلى رفع درجات الحد الأدنى للقبول. حتى أننا أصبحنا نجد طلاب من الحاصلين على ٩٠% من مجموع الدرجات، لا يجدون لهم مكان في بعض الكليات كالطب بفروعه المختلفة والهندسة ... الخ. وهي كليات كانت تقبل من قبل الحاصلين على ٧٥% فأعلى منذ عشر سنوات تقريبا[٤٩].

وهو أمر قد يفسر أشياء كثيرة -منها أن الدروس الخصوصية قد نجحت فقط في رفع قدرة الطالب على الحصول على درجات مرتفعة من خلال تدريبه على طرق حل الامتحانات المتوقعة، إلا أنها لم تنجح في تنمية قدرة الطالب على التعلم واكتساب المعرفة والمهارات، وإنما أصبح موجها فقط لكيفية النجاح في الامتحانات، وهو ما يفسره أيضا ارتفاع نسب الرسوب العالية في الفرقة الأولي من الدراسة الجامعية خاصة لكليات القمة التي تحظى بطلاب المجاميع المرتفعة من طلاب السوبر.

وبهذا يمكن القول أنه بإصرارنا على هذا النظام التقليدي في التقويم نكون قد وضعنا بأيدينا ستارا على قدرات الفهم وأعمال العقل بعملياته المتعددة من تفسير وربط وقدرة على التنبؤ والإبداع وجميع العمليات العقلية العليا. وأصبح التدريب على إقامة الحوار الديمقراطي والعلمي بين المعلم والمتعلم أمر محزوز بالمخاطر ومضيعة لوقت المعلم والمتعلم وزمن التدريس المختزل.

وفي ظل هذا المناخ المشحون بالتوتر والخوف لدى جميع أطراف العملية التعليمية تكون الدراسة قد نجحت في الإجابة عن التساؤل الرئيسي للبحث والمتمثل في: **إلى أي مدى نجحت الدروس الخصوصية كآلية إعاقة لتطوير التعليم وهدم أسس ومقومات ديمقراطية التعليم في مصر؟** إذ كشف البحث عن نجاح الدروس الخصوصية في ظل نظامنا التقويمي العقيم في التحكم في مصير الإنسان المصري بغباء، ضاربة عرض الحائط بكل المبادئ والأسس التي تقوم عليها روح التعليم والتي اعتمدتها اللجان الخاصة بدراسة تطوير التعليم الثانوي في مصر. حيث أصبحت ديمقراطية التعليم والحق في التعليم. وكذلك التعليم للتميز والتميز للجميع في ظل

استشراء ظاهرة الدروس الخصوصية مجرد شعارات منزوعة المضمون والهدف، بل أكثر من هذا قد ذهبت هذه الظاهرة في سطوتها إلى تشكك البعض في وظيفة المدرسة نفسها، إذا كان طلابها قد هجروها مفضلين درسا خصوصيا بعيدا عن أسوارها وحجراتها.

وللتأكيد على المناخ المتردي -ومدى نجاح الدروس الخصوصية في إفساد العملية التعليمية- تنتقل الدراسة إلى الكشف عن بعض انعكاسات تلك الظاهرة "الدروس الخصوصية" على بعض أطراف العملية التعليمية.

الآثار السلبية لظاهرة الدروس الخصوصية:

- اعتبر المركز القومي للبحوث التربوية ظاهرة الدروس الخصوصية مشكلة قومية وسلوكية خطيرة يتعرض لها معظم طبقات المجتمع المصري بدءا من مرحلة الحضانة حتى نهاية المراحل التعليمية، وأنها تجرد العملية التعليمية من أهدافها، فهي المسئولة عن التأكيد على سياسات الحفظ والتلقين والتركيز على بعض مكونات الجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى من اتجاهات وقيم وميول ومهارات، وأنها تعد عملية غير أخلاقية من حيث استغلال المعلم لتلاميذه، وفقدان التلميذ لمبدأ الاعتماد على الذات(٥٠).
- تصف دراسة أخرى أحوال الطالب المدمن للدروس الخصوصية، بأنه يعيش ظروف صعبة للغاية من حيث الإجهاد الجسمي والذهني، وضياع الوقت في التنقل بين الدروس المختلفة، وعدم حصولهم على قدر كاف من التغذية السليمة والراحة المناسبة، مما يجعلها أحد معوقات الإنجاز المرتفع.
- وتؤكد نفس الدراسة إلى أن الدرس الخاص يفقد الطالب ثقته بنفسه، لاعتماده على الدرس الخاص فيما يقدمه من اختزال للمنهج في صورة مذكرات يسهل حفظها، مما يجعله في النهاية يركن إلى الاتكالية وفاقدا للدافعية والرغبة في إنجاز الأعمال التي تتطلب تدريبا فائقا ومهارة عالية، غير قادر على التحدي، فاقدا الروح المخاطرة، معدوم الثقة في النفس مستسلما للفشل، يركن دائما إلى طلب العون والمساعدة من الآخرين(٥١).
- تكشف إحدى الدراسات عن سوء العلاقات الاجتماعية بين المدرسين وفقدان روح الفريق في العمل. حيث أن انتشار الدروس الخصوصية قد اقتصر على المواد الثقافية دون المواد العملية الأخرى، أن أوجد نوعا من الشعور بعدم التكافؤ بين المدرسين بعضهم البعض نتيجة لحصول البعض منهم على دخل إضافي يساعدهم عن تحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية دون أقرانهم، وهو أمر بلا شك يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على مدى رضا جميع المدرسين عن العمل، خاصة أولئك الذين لا تدخل تخصصاتهم سوق الدروس الخصوصية(٥٢). فهذه الأوضاع الشاذة تخلق بلا شك جوا من التوتر والعلاقات غير الطبيعية التي يسودها جوا من عدم الارتياح واللامبالاة خاصة من جانب مدرسي المجالات

والمواد التي لا تجد إقبالا من جانب التلاميذ على أخذ دروس خصوصية بها، فضلا عن لجوء بعض من المدرسين من التقليل من شأن وقيمة بعضهم البعض في إطار التنافس على جذب التلاميذ.

- تشير إحدى المقالات إلى أن تفشي الدروس الخصوصية قد خلق مناخا غير صحي داخل الأسر المصرية للأسباب التالية(٥٣)

أ- ارتباك الأسرة وضياع الوقت -إذا كان الدرس الخصوصي داخل المنزل فهو عبء كبير وتقييد لحرية أفراد الأسرة، وإذا كان خارجها فهو يعنى بقاء أحد أولياء الأمور خارج المنزل لساعات في دوامة توصيل الأبناء خاصة البنات.

ب- تزايد القلق داخل الأسرة نظرا لوجود أحد الأبناء خارجها لساعات طويلة، دون رعاية ومتابعة، خاصة إذا كان موعد الدرس في المساء، مما يهيئ فرصة لانحراف بعض الأبناء لعدم وجود رقابة من الأسرة.

جـ- إرباك ميزانيات الأسرة وتخففها من تلبية بعض احتياجاتها الضرورية لتوفير الأموال اللازمة للدروس الخاصة للأبناء والتي تقدر بنحو عشرة مليارات جنيه مصري وفقا لبعض التقديرات في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، دون حساب الوقت الضائع لأولياء الأمور وهو ما يعمل على خلق بيئة ضاغطة من الناحية المادية والنفسية.

ردود أفعال الطلبة تجاه المدرسة:

وفي إطار هذا المناخ فقدت الأسرة المصرية الإيمان بالمدرسة كمصدر للعلم والتربية، وأنها المكان الأمثل والوحيد لتلقي العلم وتربية الأبناء ... فهم يفقدون المصداقية بين ما تعلنه وزارة التعليم من رصد المليارات لتحسين وتطوير التعليم وتوفيره بالمجان دعما لديمقراطية التعليم وحق الجميع في التعلم وبين ما ينفقونه بالفعل على الدروس الخصوصية. وعلى الجانب الآخر تراجع الاحترام الواجب بين الطالب ومدرسه، فإيثار المصلحة الفردية للمدرس على المصلحة العامة، وهو ما يؤكده سلوك بعض المدرسين ممن يحترفون الدروس الخصوصية. قد أسقط هيبة واحترام المدرس، وأفقده ثقة ومحبة طلابه، وهو ما انعكس في عدد من السلوكيات الشاذة التي أصبحت شكوى عامة من المؤسسة التعليمية ضد طلابها نذكر منها:-

١-عدم انتظام الطلبة وتغيبهم عن المدرسة.

إذ يشعر الطالب المتلقي للدروس الخصوصية بعدم احتياجه للحضور المنتظم للمدرسة، وكذلك ليس بحاجة إلى مدرس المدرسة، فهو يجد العناية والاهتمام به وحده في الدرس

الخاص وهو ما يفتقده داخل الفصول المكدسة بالتلاميذ. فيبدأ مرحلـــة عـــدم الانتظـــام والتغيب عن المدرسة والبحث عن مبرر أو مخرجا لتغطية الغياب المستمر.

٢-غياب القدوة داخل المدرسة

كان لتصارع المدرسين فيما بينهم على الدروس الخصوصية أمام التلاميذ، وعدم الشرح وإيثار المصلحة الشخصية إلى فقدان الطالب الإحساس بوجود المعلم القدوة الذي يســـعى لجعله مثال أو نموذج يحتذي به.

٣-السلوك اللاأخلاقي داخل وخارج المدرسة.

وهو ما كشفت عنه وسائل الإعلام من تكرار حوادث الاعتداء على المدرسين والطـلاب على السواء. كذلك إثارة بعض الطلاب المشكلات داخل الفصل بغرض إحداث نوع من عدم الانضباط، ولجوء بعض الطلاب لإحداث تخريب بمدارسهم.

وهو الأمر الذي يدفع إلى التأكيد على أهمية توافر الإرادة والجدية نحو معالجـــة هـــذه الظاهرة القديمة الجديدة. لإعادة الثقة إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية تقود المجتمع نحـــو التقدم من خلال استعادة دورها الإيجابي في بناء أفراده وتزويدهم بالقيم والمبادئ التـــي تدفع نحو تحقيق أهداف التعليم للفرد والمجتمع معا. ومن هنا يتقـــدم البحـــث ببعـــض المقترحات التي قد تساعد على الأقل في التخفيف من حدة الآثار السيئة التـــي أحدثتـــها ظاهرة الدروس الخصوصية. ومنها نذكر:-

١-زيادة المخصصات المالية لوزارة التربية والتعليم.

ويمكن ذلك عن طريق:

أ- إعادة النظر في المجانية -ولا يعني هذا إلغاء المجانية فهي حق دستوري كفلـــه الدستور والقوانين المنظمة للتعليم. ولكن أثبتت الدراسات أن الأسر المصرية تتحمل أضعاف المصاريف المدرسية المقررة للدروس الخصوصية شهريا. وهـــي تذهب لجيوب بعض المدرسين دون زملائهم مـــن معلمـــي المجـــالات والأنشـــطة كمدرسي الرسم والموسيقى والتربية الزراعية ... الخ. لذا يقترح البـــاحث زيـــادة المصاريف الدراسية بنسبة لا تقل عن ٧٥% من المصاريف القائمة على أن تستخدم في رفع مرتبات المعلمين وإعادة تجهيز المدارس بالأجهزة التعليمية الحديثة.

ب- زيادة مساهمة المحليات في تمويل التعلم من خلال استقطاع نسبة معينـــة مـــن حصيلتها من منح رخص وتراخيص المباني والمشروعات ... الخ.

حـ- حصول المؤسسة التعليمية على جزء من حصيلة وزارة الداخلية من منح لرخص القيادة والمخالفات ... الخ.

د- زيادة حصة وزارة التعليم من حصيلة التعليم الخاص -ودعم كفالة التعليم الخاص ذو المستوى الرفيع لبعض المدارس داخل نفس الإدارة التعليمية سواء كانت مساعدات مالية أو عينية في صورة أجهزة ومعدات تعليم أو معامل ... الخ.

هـ- تشجيع رجال الأعمال في الاستثمار بالتعليم لتخفيف الضغط عن المدارس الحكومية.

ز- البحث عن مصادر أخرى لتمويل التعليم. مثل تشجيع المدارس على تقديم خدمات ثقافية وأنشطة بيئية خاصة في فترات الإجازة مقابل دخول رمزية.

و- طرح سندات حكومية باسم وزارة التربية والتعليم ودعوة رجال الأعمال وأصحاب المؤسسات الإنتاجية بالمحافظات للاكتتاب بها لتمويل الإنفاق على بناء مدارس جديدة.

ح- تفعيل القوانين المجرمة لاحتراف الدروس الخصوصية. فلا يكفي لمواجهة الدروس الخصوصية الوقوف فقط عند إصدار القوانين فقط، أو التهديد بالمعاقبة، بل الأمر يحتاج إلى أكثر من هذا، مثل إيقاف المدرس الذي يثبت مزاولته للدروس الخصوصية مدة محددة، ثم تحويله إلى عمل إداري أو الاستغناء عنه إذا ثبت تحديه للقوانين المجرمة للدروس الخصوصية.

٢-رفع مستوى المدرس ماديا وعلميا.

أ- إن تحسين أحوال المدرس من الناحية المادية والاجتماعية من أولى الضروريات إن شئنا وضع نهاية لظاهرة الدروس الخصوصية. فالمدرس يلجأ إلى الدروس الخصوصية كمحاولة منه لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية وتلبية احتياجاته الأسرية في ظل انخفاض الرواتب الخاصة بالمعلمين في الوقت الذي تزداد فيه الأسعار ارتفاعا. لذا يجب أن تكون أجورهم وسائر الخدمات المتعلقة بهم ملائمة ومرضية حتى يتفرغ لمهمته الإنسانية.

ب- كما يجب الاهتمام بالجانب العلمي عن طريق حضور دورات تدريبية دورية أثناء الخدمة، والتوسع في إرسال البعثات العلمية من المدرسين وهو إجراء توسعت فيه الوزارة بالفعل.

٣- إحداث نقلة نوعية في التعليم[٥٤]

أ- وذلك من خلال تبني مفهوم التحول من التعليم إلى التعلم -وهو أمر لن يتأتى إلا من خلال التركيز على اكتساب الخبرات والمهارات، خاصة مهارات التعلم الذاتي بدلا من المعلومات الثابت، وأن يكون هناك اتصال حقيقي بين التعليم الثانوي والمجتمع، مع أهمية التدريب على كيفية التعامل مع الوقت والمعلومات المتاحة وكيفية الحصول عليها وتنظيمها وتوظيفها.

ب- العمل على تنمية القدرة لدى أبنائنا على الاختيار من بين بدائل متعددة وهو أمر لا يتحقق إلا من خلال إتاحة قدر أكبر من التنوع وحرية الاختيار أمام الطلاب ليتعلموا ما يريدون مع إتاحة الفرصة لظهور التنوع وحق الاختلاف. وذلك لتهيئة الفرصة أمام أبنائنا على مواجهة تحديات العصر والانتقال مستقبلا من تخصص إلى آخر بسهولة. وهو أمر لا يتأتى من خلال نظامنا التقويمي الحالي.

٤-تطوير نظم التقويم والامتحانات.

في ضوء ما يجب أن تسعى إليه مناهجنا في إحداث نقلة نوعية في طبيعة التعليم وإنماء القدرة الذاتية لدى طلابنا على المشاركة الفعالة في عملية التعليم والتعلم، لابد من إحداث نقلة نوعية مناسبة على مستوى التقويم.

فلا يجب أن تستمر عملية التقويم في قياس مدى قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار فقط بل لابد لها أن ترتفع فوق هذا بإيجاد وسائل أخرى أكثر فعالية وشمولية بحيث يتاح لها الكشف الجيد عن ما لدى الطلاب من معارف وقدرات متباينة -وكذلك التعرف على الاتجاهات والميول الخاصة لدى الطلاب في هذه المرحلة العمرية تأكيدا لحق الاختيار والاختلاف والتميز فيما بينهم. وهو أمر يساعد في مرحلة لاحقة في إعادة توزيعهم على النوع الناسب من التعليم والتدريب فيما بعد[٥٥].

وهو أمر لن يتأتى إلا بتطوير أساليب التقويم بهدف الكشف عن ما لدى الطلاب من قدرات حقيقية في الفهم-والتطبيق والتحليل والإبداع وحل المشكلات والتفكير الحدسي الناقد وليس مجرد قياس حفظ معلومات ضعيفة سرعان ما تتقادم وتصبح عديمة الجدوى. ومن ثم تتحول العملية التعليمية في ضوء الأهداف الموضوعة وطرق التقويم إلى عملية تعتمد على العمليات العليا وليست الدنيا. ويصبح صاحب هذه القدرات هو الأجدر بالاستمرار في التعليم وليس صاحب القدرة على الحفظ والاستظهار.

٥-إعادة النظر في نظم القبول (التنسيق):

لما كانت كل مرحلة تعليمية لا تقبل من المرحلة السابقة عليها إلا أعدادا محدودة في ضوء إمكاناتنا، ولما كانت الجامعات تفتح أبوابها بالمجان تقريبا وشرطها الوحيد هو مجموع الدرجات ... إذن فليتنافس الطلاب في سباق غير محدد، ولتزداد حمى المجاميع وهو أمر أفسد التعليم. وزاد من استشراء وشيوع ظاهرة الدروس الخصوصية.

لذا فإن عملية التصحيح لابد وأن تكون شاملة. ففي ضوء ما سبق عرضه عن أهمية إحداث نقلة نوعية في التعليم ومناهجنا الدراسية وكذلك تطوير نظم التقويم والامتحانات. يجب أن يكون التنسيق وتوزيع الطلاب على الجامعات متناغما ومتمشيا مع ما سبق وذلك من خلال:-

أ- إعادة توزيع الطلاب لشرائح عريضة وفقا لتقديرات (امتياز - جيد جدا - جيد - مقبول) كما هو الحال بالجامعة وليس وفقا لدرجة محددة كما هو معمول به الآن.

ب- أن تحدد الكليات الجامعية من حيث المواد المؤهلة والمهارات الخاصة بطبيعة الدراسة بها وكذلك حجم الطلب عليها وذلك بالتالي :-

أ- الفئة الأولى: وتضم شريحة الطلبة الممتازين (الحاصلون على درجات من ٨٥-١٠٠% ويحق لهذه الفئة اختيار ما يناسبهم من الكليات المحددة للشريحة الأول (كليات القمة. (الطب بفروعها والهندسة والعلوم) وذلك بعد اجتياز امتحان خاص تعده جامعة على المستوى الجغرافي، ومن يثبت منه كفاءة وملائمة لنوع معين الدراسة يلتحق به فضلا عن حق هذه الفئة بالالتحاق بكليات الشريحة الثانية والثالثة طبقا لنظام وشروط القبول بها.

ب- فئة الشريحة الثانية الحاصلون على درجات من ٧٠-٨٥% ويحق لهم دخول عدد آخر من الكليات يحدد وفقا لطبيعة هذه الكليات ومتطلباتها العقلية كما هو الحال مع الشريحة الأولى. ويحق لهم الالتحاق بكليات الشريحة الثالثة إن شاءوا وليس لهم الحق في الالتحاق بكليات الشريحة الأولى. وكذلك يجب عليهم اجتياز امتحان كما هو الحال مع الشريحة الأولى. لإثبات كفاءتهم لتوزيعهم على كليات الشريحة الثانية.

جـ- فئة الشريحة الثالثة الحاصلون على درجات من ٦٥-٧٠% ويحدد لهم عدد من الكليات ولهم الحق في دخول كليات الشريحة الرابعة. ولا يجوز الالتحاق بالشرائح الأعلى.

د- فئة الشريحة الرابعة. والحاصلون على درجات من ٥٠-٦٥% ويلتحقوا بالمعاهد المتوسطة ومراكز التدريب ... الخ.

هـ- إعادة النظر في قانون التعليم بحيث يسمح للطلاب الناجحون والراغبون في تحسين أوضاعهم العلمية والحصول على تقديرات أفضل بالإعادة تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وحق الطالب في الاختيار.

و- بهذا يمكن التخفيف من حدة تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وإعطاء دفعة نحو تعليم متميز مواكب للعصر، وقد أد.

ز- الإسراع بزيادة أعدد الطلبة المقبولين بالجامعات وذلك بزيادة أعداد الجامعات الجديدة واستحداث العديد من الكليات والمعاهد غير التقليدية- بتشجيع القطاع الخاص على استثمار أمولهم في هذا المجال.

قائمة المراجـــــــع

(١) حامد عمار: العلم هدفا ووسيلة، ورقة بحث في مؤتمر "إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي"، رابطة التربية الحديثة، القاهرة يناير ١٩٩٥، ص٩-١١.

(٢) وزارة التربية والتعليم، البنك الدولي: خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثـانوي في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١) إعداد وحدة التخطيط والمتابعة، القاهرة ٢٠٠١، ص١٧.

(٣) المرجع السابق: ص١٧-٢٠.

(٤) ثابت الشاروني: اقتصاديات تكلفة التعليم قبل الجامعي في مصـر، المجـالس القوميـة المتخصصة.

(٥) أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالاشتراك مع المركز القومي للبحـوث التربويـة والتنمية، ظاهرة الدروس الخصوصية - (واقعها - أساسها - نواحي تأثيرها ومقترحات الحد منها) القاهرة، ١٩٩٧، ص٤٣-٤٤.

(٦) جلال أمين: قصة ديون مصر الخارجية من عهد محمد على إلى اليوم، سيناء للطباعـة والنشر، القاهرة، ١٩٨٧، ص٦٦.

(٧) إبراهيم العيسوي: الدعم - معالجة اقتصادية سياسية، دار الموقـف العربـي، القـاهرة ١٩٨٧، ص٧.

(٨) رمزي زكي: محنة الديون وسياسات التحرر في دول العالم الثالث، دار العـالم الثـالث للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩١، ص٣٣٠.

(٩) ج. م. ع، الكتاب الإحصائي السنوي ل ج. م. ع، من عـام ١٩٥٢-١٩٨٩، الجـهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ،القاهرة، يونيه ١٩٩٠، ص٢٩٠.

(١٠) إبراهيم العيسوي: المأزق والمخرج - أزمة الاقتصاد المصري وسبل مواجهتها، شـوكة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٧، ص٤٢.

(١١) المرجع السابق: ص٤٤.

(١٢) سيمون بروملي - راي بوش: التكيف في مصر - الاقتصاد السياسي للإصـلاح فـي مصر، ترجمة حسن أبو بكر، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشـر، القـاهرة، ١٩٩٦، ص٢٠-٢٢.

(١٣) جلال أمين: معضلة الاقتصادي المصري، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٤، ص١٤٩.

(١٤) البنك الأهلي المصري: التقرير السنوي عن حالة الاقتصاد المصري خلال العام ١٩٩٤_١٩٩٥، القاهرة، ١٩٩٥.

(١٥) البنك الأهلي المصري: التقرير السنوي عن حالة الاقتصاد المصري خلال العام ١٩٩٧_١٩٩٨، القاهرة، ١٩٩٨.

(١٦) حامد عمار: التنمية البشرية – المفاهيم، المؤشرات، الأوضاع، سيناء للنشر، القاهرة، ١٩٩٢، ص٢٥.

(١٧) السيد زهرة: أحزاب المعارضة وسياسة الانفتاح الاقتصادي في مصر. دار الموقف العربي، القاهرة، ١٩٨٦، ص٣٦٤-٣٦٧.

(١٨) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، دار الموقف العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٥، جدول ٢،ص١٥٥-١٥٨.

(١٩) معهد التخطيط القومي: مصر – تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤، القاهرة، ص٥٧-٥٨.

(٢٠) المرجع السابق: ص٥٨-٥٩.

(٢١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، مرجع سابق، جدول ١٢،٣، ص١٦٠-١٧٨.

(٢٢) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي من ٩١-١٩٩٦، مرجع سابق، جدول ١٠ توزيع السكان حسب الحالة التعليمية لعام ١٩٩٦، ص٣٥.

(23) World Bank Egypt - Alleviating Poverty during Structural Adjustment. U.S.A, 1991, p37.

(٢٤) جلال أمين: ماذا حدث للمصريين- تطور المجتمع المصري في نصف قرن ١٩٤٥-١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، ١٩٩٩، ص٩٥-٩٧.

(٢٥) أنظر:

- وزارة التربية والتعليم – اللجنة الاستشارية لتطوير التعليم قبل الجامعي: أهداف التربية والتعليم في مصر – رؤية مستقبلية، القاهرة، ١٩٨٧، ص٨-١٤.
- السيد زهرة: أحزاب المعارضة، مرجع سابق ص٣٦٠-٣٨٠.
- جلال أمين: ماذا حدث للمصريين ...، مرجع سابق.

(٢٦) محمد نعمان نوفل: بعض الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلي على التعليم، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٤، ص١ (استنسل).

(٢٧) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٠، ص١٤.

(٢٨) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي في مصر – رؤية مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩١، ص١٢٧.

(٢٩) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: تطور التربية والتعليم في ج.م.ع خلال الفترة من ٩٤-١٩٩٦، القاهرة، ١٩٩٦، ص٢٥-٢٦.

(٣٠) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٠، ص١٥.

(٣١) إبراهيم العيسوي: المأزق والمخرج – أزمة الاقتصاد المصري وسبل مواجهتها، شوكة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٧، ص٤٢.

(٣٢) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي في مصر .. مرجع سابق، ص١٢٧.

(٣٣) المرجع سابق، ص١٢٨.

(٣٤) وزارة التربية والتعليم، مشروع مبارك القومي، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ١٩٩٥، جدول رقم ٤٨، ص٢٢٤.

(٣٥) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي .. مرجع سابق، ص٥٨.

(٣٦) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ١٩٩٩، ص٧٤-٧٦.

(٣٧) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ٢٠٠١، ص٣٦.

(٣٨) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ل ج.م.ع من عام ٥٢-١٩٨٩، القاهرة، يونيو ١٩٩٠، جدول رقم ١٦/١، ص٣٦.

(٣٩) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ٩١-١٩٩٦، القاهرة، يونيو ١٩٩٧، ص٩.

(٤٠) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٢٠-٢١.

(٤١) وزارة التربية والتعليم: تقرير بشأن احتياجات الدولة من المباني المدرسية في السنوات العشرة المقبلة ٨٥/١٩٨٦-٩٤/١٩٩٥، القاهرة، مارس ١٩٨٥، ص٢-٨.

(٤٢) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي:- إحصاء المباني المدرسية، نوفمبر ١٩٨٩، القاهرة ١٩٩٠.

(٤٣) وزارة التربية والتعليم، مشروع مبارك القومي، القاهرة، ١٩٩٥، ص١٨.

(٤٤) المرجع السابق: ص١١٧.

(٤٥) زينب حسن حسن: المجانية في مصر - هل دعمت أم خربت ديمقراطية التعليم، "الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس" دار الكتب، ع١٠، القاهرة ١٩٨٧، ص٩٥.

(٤٦) زينب حسن حسن: مرجع سابق ص١١٥ص١١٦.

(٤٧) المرجع السابق ص١١٦.

(٤٨) أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالاشتراك مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ظاهرة الدروس الخصوصية- واقعها - أسبابها- نواحي تأثيرها، القاهرة ١٩٩٧،ص ١٤١-١٤٢.

(٤٩) محسن صالح الألفي: الدروس الخصوصية في الميزان، جريدة الأهرام ، القاهرة ١٧ فبراير ٢٠٠٢،ص١٢.

(٥٠) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: نحو تطوير التعليم - دراسة تحليلية لآراء وتوصيات المديريات التعليمية، القاهرة، ١٩٨٧، ص٨.

(٥١) نبيل صادق: العلاقة بين الدروس الخصوصية وكل من دافع الإنجاز والقلق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق ١٩٩٠- نقلا عن أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ظاهرة الدروس الخصوصية، القاهرة، ١٩٩٧، ص٤٧-٤٨.

(٥٢) إسماعيل محمد دياب: ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطي للتعليم في مصر، الكتاب السنوي للتربية وعلم النفس، دار الكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، ص٨٠.

(٥٣) محسن صالح الألفي: -الدروس الخصوصية في الميزان- جريدة الأهرام، القاهرة في ١٧ فبراير، ٢٠٠٠، ص١٢.

(٥٤) وزارة التربية والتعليم - البنك الدولي؛ مشروع تحسين التعليم الثانوي -(خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثانوي في مصر ١٩٩٧-٢٠٠١) مرجع سابق. ص١٢-١٤.

(٥٥) المرجع السابق. ص١٣.

ثامنا: تمويل التعليم(*)

مقدمة:-

إن من أهم المشكلات التي تواجه النظم التعليمية في مختلف دول العالم هي مشكلة توفير الأموال اللازمة للإنفاق على التعليم والتوسع فيه. وقد تقف هذه المشكلة حائلا دون تحقيق بعض الدول لطموحاتها وخططها التعليمية، وذلك لزيادة نفقات ومتطلبات العملية التعليمية.

فإن تكلفه التعليم في تزايد مستمر نظرا لما تقابله الدولة من زيادة في التوزيعات العمرية للسكان في سن التعليم، وأيضا حرص الدولة على استيعاب كل هذه الأعداد بما قد يفوق إمكانات ومتطلبات عديد من الدول، ولاسيما الدول النامية.

فهناك تزايد واهتمام مستمر في تحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة والمساواة في الفرص التعليمية بين الأفراد ، ولهذا فقد ركزت كثير من أبحاث اقتصاديات التعليم الحديثة على أبحاث عدالة توزيع النفقات المالية، أي كيفية تمويل التعليم وتوزيع نفقاته بين الفئات المختلفة في المجتمع، والهدف الرئيسي لهذه الأبحاث هي إيجاد وضع أقرب إلي العدالة بين الفئات المختلفة في استفادتهم من التعليم سواء كانوا فقراء أم أغنياء، وسواء كانوا ريف أم حضر.

ووصولا إلى مزيد من العدالة الاجتماعية لجأت عديد من دول العالم سواء كانت نامية أم متقدمة إلى استحداث وسائل وطرق بديلة للإنفاق على التعليم، وذلك لتحقيق مبدأ المساواة بين جميع الأفراد، هذا بجانب مصادر التمويل الأساسية التي تنفق منها الدولة والتي منها الحكومي وغير الحكومي، وكيفية التوازن بين المصادر العامة والخاصة في التمويل في حالة الاعتماد عليها.

وهنا تجدر بنا الإشارة إلى تحديد مصادر تمويل التعليم الحالية في مصر.

مصادر تمويل التعليم:-

يتم تمويل التعليم في مصر عن طريق مصادر متعددة منها:-

* إعداد/ د. أمال سيد مسعود باحث بشعبة بحوث السياسات التربوية

أولا: مصادر حكومية وتشمل:-

الميزانية المخصصة للتعليم من الأموال العامة للدولة، حيث يتم تخصيص مبلغ معين من المال من ميزانية الدولة للإنفاق منه على التعليم[1]. وهذه المخصصات ترتبط ارتباطا مباشرا بالدخل القومي من جهة وميزانية الحكومة من جهة أخرى.

وقد أوصت اليونسكو والمؤتمرات الدولية بمعدلات عالية تراعيها الدول وتسترشد بها، وهي أن تكون ميزانية التعليم في حدود تتراوح من ١٤% إلى ١٧% من الميزانية العامة للدول، وحوالي من ٤% إلى ٥% من الدخل القومي، وهي نسب تأخذ بها معظم الدول العربية، وتزيد عليها في بعض الأحيان[2].

إن تبني مصر لسياسات الإصلاح الاقتصادي جعل هناك انخفاض في الإنفاق على التعليم ليصل إلى حد أدني عام ١٩٩١/٩٠، حيث كانت الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم حوالي (٣,٥٩٢,٢٧٨,٨١٤) جنيها مصريا -كما هو موضح بالجدول التالي- ثم أخذت في الارتفاع في عام ١٩٩٢/٩١ لتصل إلى (٤,٦٥٥,٨٤٤,٢٧٠) جنيها مصريا، واستمرت الزيادة حتى وصلت في عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ إلى (١٨,٢٤٣,٠٥٧,٤٠٠) جنيها مصريا[3].

جدول رقم (١) يوضح موازنة قطاع التعليم في

السنوات من ٩١/٩٠ حتى ٢٠٠١/٢٠٠٠

بيان	الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم
١٩٩١/٩٠	٣,٥٩٢,٢٧٨,٨٤١
١٩٩٢/٩١	٤٠٦٥٥,٨٤٤,٢٧٠
١٩٩٣/٩٢	٥,٩٤٩,٧٣٨,١٣٤
١٩٩٤/٩٣	٧,٢٦٢,٧٦٧,٢٥٩
١٩٩٥/٩٤	٨,٨٠٧,٨٣٠,٢٦٠
١٩٩٦/٩٥	١٠,٥٣٥,٧٩٧,٢٦٠
١٩٩٧/٩٦	١٢,١٠٧,٠٨٠,٢٦٠
١٩٩٨/٩٧	١٣,٣٠٤,٩٦٤,٣٣٠
١٩٩٩/٩٨	١٤,٦٧٧,٨٦٥,٣٣٠
٢٠٠٠/٩٩	١٦,١٨٦,٥٣٥,٤٠٠
٢٠٠١/٢٠٠٠	١٨,٢٤٣,٠٧٥,٤٠٠

والجدير بالذكر أن نسبة ما يخصص للأجور والرواتب من إجمالي مخصصات التعليم في تزايد مستمر حيث بلغ متوسطها في الفترة من ١٩٦٥ حتى ١٩٧٩ حوالي (٨١,٨%) ارتفعت لتصل في عام ١٩٩١ إلى (٩١%) من الميزانية الإجمالية المخصصة للتعليم[٤]. الأمر الذي يؤثر بالسلب على الخدمات التعليمية، ويؤدي إلى انخفاض مستواها، كما يعكس ذلك ما تعانيه العملية التعليمية من نقص في المباني المدرسية وبالتالي كثافة الفصول والذي تؤثر بدورها على مستوى التلاميذ.

وقد تختلف طرق ووسائل التمويل من دولة إلى أخرى، فنجد أن بعض مدارس الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة وكندا وخاصة مقاطعة إلبرتا الكندية تحظى بطبيعة مختلفة في التمويل حيث تكون لكل مدرسة ميزانيتها الخاصة على افتراض أن هذه المدارس يمكن أن تصنع قرارات أكثر دقة فيما يتعلق باحتياجاتها التعليمية وكيفية إنفاق مواردها، ويتوقف توجيه هذه الموارد المالية على أداء المدارس، وقد تمنع الموارد عن المدارس ذي الأداء المنخفض، بما يضمن تحقيق مستوى أعلى من الإنجاز [٥].

ثانيا: مصادر أجنبية:-

جرت العادة على أن القروض كانت تخصص للمشروعات الإنتاجية ولكن بعد أن تغيرت النظرة إلى التعليم، والوعي بأنه من المشروعات الإنتاجية الأخرى التي لها عائد اقتصادي يوازي المشروعات الإنتاجية الأخرى والذي تعمل على توظيف مثمر لرؤوس الأموال، بل وزيادة الدخل القومي على المدى الطويل، هنا أصبح التعليم يمول عن طريق القروض والتمويل الأجنبي [٦].

وتشير خطط التنمية في مصر إلى الاعتماد على التمويل الأجنبي كأحد مصادر تمويل مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تشير الخطة الخمسية لإصلاح التعليم إلى الاعتماد على المنح والقروض الأجنبية كأحد المصادر الرئيسية لتمويل المشروعات التعليمية، كما توضح الخطة الخمسية الثالثة للتنمية عام ١٩٩٢ حتى ١٩٩٧ الاعتماد على مصادر التمويل الخارجي، حيث تغطي المدخرات المحلية(٥٨,٨%) من جملة الاستخدامات الاستثمارية في حين أن الجزء المتبقي (١٤,٢%) في صورة منح ومعونات وتسهيلات من الخارج[٧].

ومن هذه الجهات المانحة منظمة الأمم المتحدة والمنظمات الدولية المرتبطة بها، والتي تعتبر من الجهات المتعددة الأطراف، حيث يتبع لها بعض الهيئات مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وهيئة اليونيسيف، وبرنامج

الغذاء العالمي، وأيضا صندوق البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، كما يوجد أيضـــا جــهات مانحة في إطار التعاون الثنائي بين البلدين مثل العون المقدم من المملكـــة المتحـــدة (مـــا وراء البحار)، وجمهورية ألمانيا الديمقراطية، وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية(٨).

ثالثا: مصادر أهلية:-

ينص القانون رقم ١٣٥ لسنة ١٩٨١ في شأن التعليم قبل الجامعي بالمـــادة رقـــم (١١) الفقرة الثانية على أن يجوز للمحافظة الإفادة من الجهود الذاتية للمواطنين في تنفيذ خطة التعليـــم المحلية، وفقا لنظام يصدره قرار من المحافظ المختص بعد موافقة وزير التعليـــم، ويجـــوز أن يتضمن ذلك إنشاء صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية، وتســـهم الأهـــالي فـــي هـــذا التمويل(٩).

فقد يلجأ بعض الأفراد، وخاصة رجال الأعمال وأولياء الأمور القادرين إلـــى التـــبرع بأراضي ينشأ عليها مدارس، أو يقومون هم ببناء المبنى المدرسي، أو يتولون الإنفاق عليه مـــن أثاث ومعدات وغير ذلك.

كما نجد أيضا للبيئة المحلية دور إيجابي في عملية تمويل التعليم فـــي بعـــض الـــدول المتقدمة مثل أمريكا واستراليا حيث تقوم بعديد من الخدمات التي تفيد العملية التعليميـــة ســـواء خدمات مادية أم إشرافية مثل تقديم وجبات غذائية للتلاميذ، وشراء بعـــض الوســـائل التعليميـــة كالكمبيوتر، وأيضا المساهمة المادية في إلحاق المعلمين والإداريين بدورات تدريبيـــة، وتقديـــم مساعدات مادية لمساعدة التلاميذ غير القادرين، بل وصرف بعض التعويضات لهم عند الحاجة، والتأمين عليهم، والمساهمة في تقديم الخدمات الصحية لهم، والاشتراك فـــي أعمـــال الصيانـــة بالمدارس، وقد تمتد مساعدة البيئة المحلية إلى القيام بإعداد قوائم الاحتياجات التعليمية وشـــرائها في بعض الأحيان، والمشاركة أيضا في إعداد جداول رواتب المعلمين، وتدوين بعض البيانـــات الخاصة بالعاملين في العملية التعليمية(١٠).

إن المجتمع المصري في أشد الحاجة إلى قيام البيئة المحلية سواء في الريف أو الحضر بالمساعدة في إنشاء مدارس جديدة، وتزويدها باحتياجاتها مـــن الأثـــاث والأجـــهزة والمعـــامل والمكتبات وغيرها وهذا يرجع إلى أن الموازنة العامة للتعليم بجانب مصادر التمويل الأخرى لا تستطيع أن توفي بالاحتياجات اللازمة للعملية التعليمية لأن ذلك سيعمل على رفع كفاءتها ويفسح المجال لاستيعاب الكثير ممن هم في سن الإلزام الالتحاق بالمرحلة الابتدائية(١١).

وبجانب مصادر التمويل سابقة الذكر يوجد مصدر آخر لا يقل أهمية، بل ويحتل مكانة كبيرة، ألا وهو رسوم التعليم الخاص، فالمدارس الحكومية مازالت في حاجة كبيرة إلى عون المدارس الخاصة لأن إمكانات الأولى لا تتيح لها توفير جميع الاحتياجات التعليمية، وهكذا نجد أن التعليم الخاص يتحمل جانبا كبيرا من أعباء التعليم الحكومي(١٢).

ويتم تحديد نفقات التعليم بطريقتين الأولي تكلفة الطالب، والثانية معيار رواتب المعلمين.

أهم العوامل المؤثرة في الإنفاق على التعليم:-

هناك عدة عوامل تؤثر في الإنفاق على التعليم يمكن إجمالها فيما يلي:-

أولا: عوامل داخلية مرتبطة بالمؤسسات التعليمية منها:-

أ- مستوى أجور العاملين بالمؤسسات التعليمية.

ب- التوزيع العمري لهيئات التدريس الذي يؤثر في مستوى الأجور.

ج- مستوى التكنولوجيا التعليمية.

د- نصاب المدرسين من ساعات التدريس.

هـ- حجم الإهدار الذي يرجع غالبا إلى عوامل الرسوب والتسرب.

ثانيا: عوامل خارجية غير مرتبطة بالمؤسسات التعليمية منها:-

أ- المستوى العام للدخل الحكومي.

ب- مستوى نفقات المعيشة.

ح- التوزيع العمري للسكان بين فئات العمر المختلفة.

د- التطور التكنولوجي والعلمي الحديث(١٣).

والجدير بالذكر أنه من خلال المناقشات التي دارت باللقاءات المتعددة للجنة التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي(١٤)، رأت لجنة التمويل أنه ينبغي البدء بالبحث في كيفية ترشيد الإنفاق، وقد اقترحت بعض الأفكار فيما يختص بذلك تمثلت فيما يلي:

- إعادة النظر في أولويات أوجه الإنفاق في الوزارة بحيث تعطى الأولوية للإنفاق في الجوانب الملزمة للوزارة مثل التعليم الأساسي وتأجيل التوسع في رياض الأطفال، كذلك ينبغي وقف كل النفقات غير الضرورية مثل السفريات غير الهامة والاحتفالات والتليفونات والسيارات... الخ.

- تفعيل دور الرقابة للتأكيد من سلامة الصرف.
- تطوير نظام المباني التعليمية بما يقلل من النفقات.
- تطوير نظام المباني التعليمية بما يقلل من النفقات.
- تطوير نظام الامتحانات بما يزيد فاعليته ويقلل نفقته.
- النظر في ترشيد حجم العمالة غير القائمة بالتعليم حيث أن جزء كبيراً من الميزانية يوجه لمرتبات ونفقات غير المعلمين.
- تحسين الكتب المدرسية ومحاولة تقليل النفقات الخاصة بها.
- الاستفادة من أساليب تكنولوجيا المعلومات في خفض كلفه التعليم.

توزيع النفقات:-

تنقسم الموارد المالية إلى نوعين من النفقات منها:-

أ- **النفقات الجارية (الدورية) وتشمل:-**

١-نفقات الإدارة: ومرتبات وتعويضات الموظفين الإداريين ، مرتبات وتعويضات هيئة التفتيش والتنقلات، نفقات مختلفة.

٢-نفقات التعليم: مرتبات وتعويضات الموظفين المتفرغين -مرتبات وتعويضات الموظفين غير المتفرغين، مرتبات وتعويضات المعلمين، تنقلات ، كتب مدرسية، لوازم مدرسية، (دفاتر-أقلام)، رحلات مدرسية، ساحات الملاعب، نفقات أخرى.

٣-نفقات الصيانة وأدواتها: نفقات المستخدمين -الاستهلاك (كهرباء-ماء-هاتف) مستهلكات أخرى، أما الصيانة فخاصة (المدارس-الساحات المزروعة-أعمال الصيانة الأخرى).

٤-بدلات أجور المباني.

٥-مستحقات ثابتة (ضرائب).

٦-الخدمات الملحقة (خدمات الصحة والوقاية الصحية-رواتب موظفي الصحة المدرسية)، تغذية الطلاب، الأقسام الداخلية، نفقات النقل، نفقات أخرى.

ب- **النفقات الرأسمالية:-**

١-نفقات البناء (المدارس، الأقسام الداخلية، مساكن رجال التعليم).

٢- الإصلاحات الكبرى، والتعديلات في الأبنية (المدارس، المطاعم، الأقسام الداخلية، مساكن رجال التعليم).

٣- إنشاء الأراضي.

٤- الكتب.

٥- وسائل الإيضاح ومعينات التدريس[١٥].

وقد تختلف طرق توزيع وإنفاق الموارد المالية من دولة لأخرى سواء على المستوى العام، أو فيما يخص التقسيم والتوزيع النسبي لنصيب كل مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة، فمثلا بالنسبة لتوزيع النفقات ببعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا نجد أن هناك حرية للمدرسة في تحديد من تحتاجه من أموال في العام القادم، والذي قد يتجاوز في بعض الأحيان التمويل المنتظر من المنطقة التعليمية، فالمدارس تقوم بإعداد قائمة بأولويات احتياجاتها التعليمية، ثم تقوم المناطق التعليمية بتوزيع هذه النفقات بطريقة تضمن العدالة بين المدارس المختلفة، مع أخذها في الاعتبار عدد الطلاب، ونسب الاستيعاب، ونوع المرحلة، ثم تقوم المدارس بشراء احتياجاتها التعليمية بعيد عن المناطق التعليمية.

ولهذا نجد أن للمدارس سلطة صنع القرار، أي أن هناك سلطة مركزية لتوزيع واستخدام الموارد المالية تدير بها برامجها التعليمية، وهذا النظام يحتاج إلى تدريب القيادات التعليمية على تحديد نفقاتهم، وكيفية توزيعها[١٦].

معايير تقييم نظم التمويل:-

تستخدم عدة معايير لتقييم نظام التمويل التربوي في أي دولة، ومن أهم هذه المعايير ما يلي:-

١- درجة كفاية التمويل:-

تطورت مقاييس كفاية التمويل عبر الزمن تطورا ملحوظا، فخلال الستينيات والنصف الأول من السبعينيات من القرن العشرين كانت "الكفاية" تعرف بدلالة النسبة المئوية من الناتج القومي الإجمالي المخصصة للتعليم، وكانت نسبة (٨%) غالبا هي المناسبة أما إذا كانت نسبة حصة التعليم إلى ميزانية الحكومة المركزية فإن النسبة المناسبة كانت في حدود (٢٠%).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المبالغ التي خصصتها مصر للتعليم بمراحله المختلفة (عدا التعليم الأزهري) قد وصلت إلى (٧,٩٧٧) مليار جنيها في عام ١٩٩٥/٩٤، وهو يعادل

(١٣,٧%) من ميزانية الدولة، وبما يعادل (٥,١٣%) من الناتج القومي الإجمالي في العام المذكور، وقد زادت هذه المبالغ لتصل إلى (١١,٢) مليار جنيها في عام ١٩٩٦/٩٥، بما يعادل (١٥,٦%) من الميزانية العامة للدولة، أي بزيادة قدرها (٢%)، وهي زيادة دالة بكل المقاييس على الرغم من انخفاض هذه النسب عن المعدلات العالمية المقررة من اليونسكو، وإن كان هذا الوضع ليس بمصر فقط بل تعداه إلى كثير من دول العالم المتقدمة والنامية.

وهذا المقياس لم يكن مرضيا حيث أغفل التباين الكبير بين الدول في حجم كل من الناتج القومي الإجمالي، وميزانية الحكومة المركزي، فنسبة (١%) من الناتج القومي الإجمالي لدولة متقدمة، قد تزيد عن (٢٠%) من الناتج القومي الإجمالي لدولة نامية، ولهذا كان لابد من التطوير، والأخذ بمقاييس جديدة أكثر قبولا لكفاية التمويل، أو مناسبته، ومن هنا سادت نسبيا مقاييس أربعة رئيسية هي:-

- نسبة التسجيل في التعليم الابتدائي بالقياس بالفئة العمرية المناظرة.
- درجة التوازن في الفرص التعليمية بين الذكور والإناث.
- نسبة التسجيل في التعليم الثانوي والعالي.
- معدل تعليم الكبار[١٧].

٢- الكفاية التعليمية:-

إن الكفاءة ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للإمكانيات التعليمية المتاحة من أجل الحصول على مخرجات تعليمية معينة أي الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام مجموعة محددة من المدخلات.

ويمكن تقسيم الكفاءة التعليمية إلى كفاءة داخلية، وأخرى خارجية يطلق عليها أحيانا الإنتاجية الخارجية، وتعني الكفاءة الداخلية قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه، بينما تعني الكفاءة الخارجية قدرة النظام التعليمي على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، وكلا من الجانبين لهما أهمية.

فالعلاقة وثيقة بين كلا من الكفاءة الداخلية والخارجية ولاسيما إذا ما حددت الأهداف التربوية والتعليمية للنظام التعليمي على أساس من الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، وعادة ما يؤدي ضعف التناسق بين أهداف المجتمع، وأهداف النظام التعليمي إلى ضعف العلاقة بين الكفاءتين أو ربما تضادهما.

فقد يتميز نظام تربوي بكفاءة داخلية عالية، ومع ذلك يتسم بإنتاجية خارجية منخفضـــة، فعلى سبيل المثال عندما يستغل هذا النظام وقته وموارده في تدريس أو إنجــــاز أشــياء غــير مناسبة، أو عندما يبذل النظام التعليمي جهدا كبيرا في إكساب التلاميذ مهارة إتقان بعض اللغـات غير الحيوية، والتي قد لا تفيد فيما بعد، أو عندما يقوم النظام التعليمي بتخريج أعدادا كبيرة مـن المتخصصين المدربين جيدا، ولكن في تخصصات معينة لا تتناسب مع احتياجات المجتمع، فـــي حين يخرج النظام التعليمي أعدادا قليلة جدا بالنسبة لحاجات الاقتصاد القومي من القوى العاملة، وبالنسبة للطلب عليها[١٨].

٣- **العدالة الاجتماعية:-**

تهتم كثير من أبحاث اقتصاديات التعليم، خاصة الحديثة منــــها بالعدالـــة الاجتماعيـــة، ولاسيما تلك التي تتعلق بكيفية وجوب توزيع عبء تمويل التعليم بين المجموعات المختلفة فـــي المجتمع، والرغبة العامة لهذه الأبحاث هي إيجاد وضع أقرب للعدالة بين الدولة والأفـــراد فـــي استفادتهم من التعليم، وكذلك بين فئات المجتمع وأرجائه المختلفة، وبخاصة الفقراء والأغنيـــاء، والريف والحضر[١٩].

ففي أي مجتمع نجد أن التعليم يرتبط ارتباطا مباشرا بمبدأ العدالة الاجتماعية، وعلى هذا فالقضية لا تصبح مجرد نسبة ما تخصصه الدولة من دخلها القومي للإنفاق على التعليم فقط، بل المهم أيضا هو مقدار وقيمة هذا الدخل ومدى كفاية ما ينفق على تحقيق المراد منه[٢٠].

وقد تم معرفة نقطتان هامتان للوصول إلى مزيد من العدالة هما:-

- كيفية تحديد واستخدام الموارد والنفقات المالية.
- كيفية توزيعها بعدالة بين المراحل التعليمية المختلفة[٢١].

طرق بديلة لتمويل التعليم:-

نظرا لتزايد تكلفة التعليم بما قد يفوق إمكانات عديد من الدول، ولا سيما الناميـــة منـــه، وتزايد الرغبة في تحقيق قدر أكبر من العدالة والمساواة بين الأفراد بعضهم وبعـــض، ونظـــرا للرغبة المتزايدة في تحقيق أكبر فعالية ممكنة من الموارد المرصودة للتربية، قامت الدولة بزيادة كبيرة في الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم، إلا أن الإنفاق عليه لا يزال في حاجة إلى مزيد من الدعم حيث أن النسبة المخصصة لقطاع التعليم من الموازنة العامـــة للدولـــة لـــم تتجـــاوز (٩,٢%) في موازنة ١٩٩١/٩٠، ارتفعت لتصل إلى (٩,٤%) في موازنة ١٩٩٣/٩٢، واستمر الارتفاع ليصل في موازنة ١٩٩٥/٩٤ إلى (١٠,٩%)[٢٢]. وهذه النســـبة لا تســـتطيع الوفـــاء

بالاحتياجات المتعددة للعملية التعليمية، لهذا لجأت الدولة إلى محاولة العمل ببعـــض التجــارب الجديدة، أو الاستفادة من خبرات بعض الدول الأخرى في إدخال طرق ووسائل جديدة لتمويـــل التعليم منها ما هو قائم بالفعل في هذه الدول، ومنها ما هو مقترح العمل به ومن هذه الطرق:-

١-تقديم قروض للطلاب، بالتعليم قبل الجامعي، أو التعليم العالي بشروط ميسرة، تسترد بعـــد التخرج وفق نظم متفق عليها، وعادة ما يتبع ذلك عندما يكون التعليم بمصروفات.

٢-استخدام نظم الدعم (الكفالات أو الكوبونات)، وقد يلجأ إليها أولياء أمـــور الطـــلاب لتعليـــم أبنائهم في المدارس التي يختارونها بأنفسهم، وتستخدم هذه الكفــــالات لدفـــع المصــــاريف المطلوبة، كلها أو جزء منها، وفقا لقيمة الدعم ونوعية المدرسة، ومن هنا تـــتركز وظيفـــة الدولة في المساعدة في تمويل مصاريف التعليم، بدلا من توفير التعليم نفسه وتجهيزاته[٢٣].

٣-استخدام مؤسسات التعليم، وبخاصة التعليم العالي كمكاتب استشارية، ومراكز إنتاج، فـــهذه المؤسسات التعليمية تضم أساتذة وباحثين وخبراء في مختلف التخصصات، ويمكن الاستفادة منهم لخدمة رجال الأعمال وقطاعات الإنتاج الخاص والعام من خلال إجـــراء الدراســـات والبحوث وتقديم المشورة، وبما قد يعود على هذه المؤسسات التعليمية والعاملين بها بدخـول إضافية[٢٤].

٤-منح الإدارات التعليمية سلطات:-

يتمثل هذا البديل في إعطاء الإدارات التعليمية سلطة تحصيل ضرائب تخدم المجـال التعليمي، وتختلف نسبة هذه الضرائب من فرد إلى آخر حسب مستواه الاقتصادي، وهـــذا البديل مطبق بعديد من الولايات الأمريكية[٢٥].

٥-استقطاع المصروفات المدرسية من ضرائب الدخل:-

وهو عبارة عن اعتمادات ضريبية تستقطع من ضرائب الدخل، حيث تعطي الفرصـــة لأولياء الأمور الذين يرسلوا أبنائهم للمدارس الخاصة باستقطاع كل أو جزء مـــن ضرائـــب الدخل لسداد المصروفات المدرسية الباهظة التكاليف، وقد لاقت هذه الفكرة قبولا كبيرا مـــن مديري المدارس الخاصة، وأولياء الأمور الذين يرسلون أولادهم إلى مدارس التعليم الخاص، إلا أن هذه الفكرة لاقت رفضا كبيرا من العاملين في التعليم الحكومي العام، والتعليم الدينـــي، ومن السياسيين، ورجال الاقتصاد، وقد تم الأخذ والعمل بها بمقتضى قرار مــــن الحكومـــة الأمريكية العليا في نهاية الثمانينات[٢٦].

٦-بدائل على مستوى الإدارة التعليمية:-

يمكن للإدارات التعليمية طلب منح مالية من الحكومة بشكل مباشر وذلك بتحديد مبلغ معين من المال كمصدر لتمويل مشروعاتها التعليمية والمدرسية، وغالبا ما تقدم هذه المنح المالية على أساس التلميذ الواحد، أو على أساس عدد فصول المدارس التابعة للإدارة التعليمية، وتتبع أغلب الحكومات سخطة متوازية تحقق التساوي في تقديم هذا النوع من المنح لتضمن حدا أدنى لمستويات التمويل لجميع الإدارات التعليمية[٢٧].

- كما أصبح هناك اتجاها معمولا به في بعض الولايات الأمريكية مثل كاليفورنيا وهاواي يتمثل في إصدار أوراق اليانصيب بمعرفة حكومات الولايات لدعم الأنشطة الإضافية المدرسية.

وقد لاقى هذا الاتجاه نجاحا وتأييدا من مواطني ولاية كاليفورنيا، حيث نجد أن عائد أوراق اليانصيب تمثل ٣% من ميزانية التعليم في تلك الولاية، ويطالب الرأي العام في تلك الولاية بتحويل عائد أوراق اليانصيب لدعم طلبات المنح المالية التي تتقدم بها الإدارات التعليمية في ولاية كاليفورنيا.

٧-بدائل على مستوى المدرسة:-

- يمكن لنظار المدارس الابتدائية أو الثانوية في معظم الولايات الأمريكية أن يطلبوا بأنفسهم منحا مالية، أو أن يقوموا بتشكيل لجنة ميزانية مدرسية مكونة من المدرسين والإداريين، وبعض أولياء الأمور في المجتمع المحلي، وذلك لإيجاد مصادر تمويل إضافية لدعم أهداف مدرسية معينة.
- يمكن للإداريين بالمدرسة كتابة عطاء تبرعات لأهداف مدرسية معينة إلى المؤسسات الإنتاجية المحلية، والبنوك، والأفراد القادرين ماديا في المنطقة التي تقع فيها المدرسة، ولكن بشرط أن يكون هناك اقتراحا مسبقا لتمويل برنامج أو مشروع مدرسي معين توافق عليه هيئة المدرسة، وذلك لطلب التمويل الإضافي.
- كذلك يمكن للإدارات المدرسية الكتابة إلى المؤسسات التعليمية الكبرى لطلب تمويل إضافي لبرامج ومشروعات تعليمية محددة لم يتيسر تمويلها من الميزانيات التعليمية الرسمية، ولقد وفرت المؤسسات التعليمية الكبرى العديد من المنح للمعلمين كحافز لهم لتحقيق برامج وأفكار تثري البيئة التعليمية المدرسية[٢٨].

ونضيف على ما سبق نتيجة ثمرات الحوار من خلال مناقشات لجنة التمويل التي دارت باللقاءات المتعددة للجنة التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي[٢٩]، حيث تقدمت اللجنة بمقترحات عديدة لزيادة موارد الإنفاق بالوزارة ومن أبرزها ما يلي:-

- أن يتم إصدار طابع تعليم جديد فئات ١٠،٢٠،٥٠ جنية للخدمات التعليمية وأن يتم تطبيقه أيضا على الخدمات غير التعليمية مثل استخراج رخص السيارات.
- فرض رسوم على الطالب الراسب للعام الثانوي وزيادة رسوم إعادة القيد وكذلك رسوم استنفاذ مرات الرسوب.
- فرض رسم بسيط لتحسين الكتاب المدرسي.
- زيادة مساهمة وزارة الأوقاف واستثمارها لأموالها في مجال التعليم.
- ضرورة تنظيم حملة توعية إعلامية ودينية لإقناع المواطن بأن الشرع يبيح المساهمة في الإنفاق على الطلبة المحتاجين للمساعدة في مراحل التعليم المختلفة من أموال الزكاه.
- ضرورة تشجيع الجمعيات التعاونية والأهلية على إنشاء المدارس.
- رفع الرسوم المفروضة حاليا التي تأخذها وزارة الشباب تحت مسمى (رعاية النشئ والشباب) وفقا لقانون ٥ لسنة ١٩٨٤، وأن تقدم تلك الوزارة خدمات عينية للطلاب في مقابل هذا الرسم.
- تشجيع الاتجاه السائد الآن بأن تقوم كل مدرسة خاصة بتقديم مساعدات عينية لإحدى المدارس الحكومية المجاورة.

المراجـــــــع

١-وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة، نحـــو تعليم متميز للجميع، ٢٠٠٠، ص١٥.

٢-عبد الغني النوري: اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربيـــة، الدوحـــة، دار الثقافة، ٢٠٠١، ص٢٩.

٣-وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم إنجازات وطموحات، مرجع سابق، ص١٥.

٤-صلاح الدين المتبولي: التعليم المصري والقروض الأجنبية، دراسة تقويمية، كتاب الأهـــرام الاقتصادي، العدد ٨٩ يونيو ١٩٩٥، ص٣٧.

5-Margaset E. Goests,AllanOddcn (eds), school based Financeny, Coown press, California, 1999. Pp157-159.

٦-عبد الغني النوري، مرجع سابق، ص٢١٢.

٧-صلاح الدين المتبولي، مرجع سابق ص٢٣

٨-فاتن محمد عدلي: العون الخارجي في التعليم قبل الجامعي في مصر في الفترة مـــن ١٩٦١ إلى ١٩٩٠، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القـــاهرة، معـــهد الدراســـات والبحـــوث التربوية، ١٩٩٦، أكثر من مكان.

٩-عبد اللطيف محمود محمد : تنويع مصادر تمويل التعليم (دراسة مقارنة)، القاهرة، المركـــز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة المعلومات، ١٩٩٣.

10-Allan R.ODDen, Lawrence O. Picvsi school Finamce Apolicy perspective, United States, Mc Graow - Hill Higher Education, 2000,p385.

١١-محمد محروس إسماعيل: اقتصاديات التعليم، كتاب الأهرام الاقتصادي، العدد ٦٧، سـبتمبر ١٩٩٣، ص٢٧.

١٢-عبد الغني النوري، مرجع سابق، ص٢١٣.

١٣-المرجع السابق، ص١٨٧.

١٤- وزارة التربية والتعليم، برنامج تحسين التعليم الثانوي، ثمـــرات الحـــوار فـــي اللقـــاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي في مصر، المنعقد بمبنى اتحاد الطـــلاب بالعجوزة، القاهرة في الفترة من ٥ نوفمبر ٢٠٠٠حتى ٩ يوليو ٢٠٠١، ص ٢٩.

١٥-انظر كل من:-

-محمود عباس عابدين: علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، أبريل ٢٠٠٠، ص٥٤.

-ج. ب. انكنسون: اقتصاديات التربية، ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صائغ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣، ص٢١.

-عبد الغني النوري، مرجع سابق، ص١٧٩.

16- Margaset E. Goests, Lawrence O. picun (eds) o p. cit.,p32.

١٧-محمود عباس عابدين: مرجع سابق، ص٦٤.

١٨- المرجع السابق، ص٦١.

١٩-المرجع السابق، ص٦٧.

٢٠ -عبد اللطيف محمود محمد، مرجع سابق، ص٢٦.

21-Allan R. ODDen, op. Cit., 39.

٢٢-وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة، ص٩.

٢٣-محمود عباس عابدين: مرجع سابق، ص٦٨.

٢٤-المرجع السابق، ص٧٠.

25-Allan R. ODDen, op. Cit., 47.

٢٦-عبد اللطيف محمود محمد، مرجع سابق، ص٨٧.

٢٨-المرجع السابق، ص٩٠.

٢٩- وزارة التربية والتعليم، برنامج تحسين التعليم الثانوي، ثمـــرات الحـــوار فـــي اللقـــاءات التمهيدية، مرجع سابق، ص٣٠.

تاسعا: الأنشطة المدرسية(*)

مقدمة:

تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة متميزة، حيث تعد مرحلة وسطي في السلم التعليمي، وهامة لارتباطها بمرحلة المراهقة، ويتحدد فيها مستقبل الطلاب إما للالتحاق بالتعليم العالي بعدها، أو للالتحاق بسوق العمل.

ومن هنا كانت أهمية التفكير في تطوير التعليم الثانوي، وضرورة إعادة صياغة مناهجه وفق أحدث الاتجاهات العالمية للعمل على تزويد الطلاب بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤهلهم لمواجهة التغيرات العالمية المتلاحقة في عصر المعرفة.

ومع ضرورة أن تصاغ المناهج الدراسية بطريقة حديثة جذابة وفعالة بحيث تعالج مشكلات المجتمع الحالية، وتسهم في إيجاد طالب واع بمشكلات مجتمعه وقادر على الإسهام في حلها، ينبغي أن تتوافر لدى خريج التعليم الثانوي الكفايات والمهارات الأساسية واللازمة لمزاولة أدواره الحياتية فيما بعد(١).

وفي هذا السياق علينا إعادة النظر في دور المدرسة كمؤسسة تعليمية حيث لا ينبغي الاقتصار في هذا الدور على التعليم فقط بل ينبغي توفير كافة المستلزمات لمساعدتها في القيام بدورها التربوي الهام، ولتصبح جاذبة للطلاب، فمن الضروري أن يتعلم الطالب الرسم أو الموسيقى أو ممارسة الرياضة أو إصلاح ما يحتاج إلى إصلاح بالمدرسة والمنزل، فمن الضروري أن نهتم بصحة الطلاب في مرحلة المراهقة تلك إذ ينبغي أن نهتم بعقولهم خاصة وأن ممارسة الرياضة بالمدارس وسيلة أساسية للقضاء على العنف ولتحقيق التنمية المتكاملة الحقيقية لأولئك الطلاب ولتحسين المناخ المدرسي، وينبغي كذلك العمل على تنمية الجوانب الثقافية والفنية لدى الطلاب من خلال تنظيم اللقاءات الثقافية، وإتاحة مساحة من الحوار والمناقشة الديمقراطية الحرة للطلاب، وعمل المسابقات المختلفة لجعلهم إيجابيين فيما يختص بتلك النواحي، فالتعليم والثقافة وجهان لعملة واحدة ومن غير توفير تلك الأشياء يكون التعليم منقوصا ومكروها، فلكي تكون المدرسة جاذبة لابد أن نتناول

---

* إعداد: د/ رضا محمد عبد الستار عطية – الباحث بقسم تعليم الكبار بشعبة بحوث السياسات.

الطالب بشكل متكامل، ولابد من إيجاد الحوافز التي تدفع الطالب إلى ممارسة الأنشطة المختلفة وتجعله يشعر بالحنين للمدرسة وبدورها وأهميتها في حياته لا أن تكون عبء عليه، وهنا ينبغي مشاركة جميع الأطراف المعنية بالتعليم والمستفيدة منه أيضا في تحقيق ذلك (٢) .

وبناء عليه تعد الأنشطة المدرسية جزء لا يتجزأ من المنهج، وهي وسيلة هامة لتحقيق التنمية المتكاملة لشخصية الطلاب من كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

وإن الاهتمام بالأنشطة المدرسية في المرحلة الثانوية أمر أصبح أكثر إلحاحا في الآونة الحالية لأجل تهيئة الطلاب في تلك المرحلة العمرية لإعدادهم للمواطنة القادرة على المنافسة العالمية، المواطنة الإيجابية، عن طريق اكتسابهم مهارات القيادة، التعاون، العمل بروح الفريق، وزيادة وعيهم بالمتغيرات العالمية والمحلية من حولهم، واكتسابهم الخبرات التي تؤدي إلى زيادة معارفهم وتعديل اتجاهاتهم، وتحسين عاداتهم، وزيادة إدراكهم لحقوقهم وواجباتهم المجتمعية، واحترام الرأي الآخر، والتعبير عن أرائهم بصراحة، ومحصلة كل هذه الأمور من شأنها تنمية شخصياتهم تنمية متكاملة.

-مفهوم النشاط المدرسي:

تعد الأنشطة التربوية إحدى الوسائل التي تستخدمها المدرسة لبناء شخصية الطالب، ذلك أن ما يمارسه الطالب من أنشطة خلال جماعة ينتمي إليها، وبما يتفق مع ميوله واستعداداته، وبما يشبع حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية إنما له دور كبير في تنشئة الطالب التنشئة السليمة المتوازنة (٣) .

ويجب الإشارة إلى أن تسمية النشاط المدرسي بأسماء، منها النشاط خارج المنهج، أو الزائد عن المنهج، أو نشاط لا صفي، أو لا منهجي، أو إضافي، تعني الانفصال عن المنهج بمفهومه الحديث وخير تسمية لها هي المناشط أو الأنشطة الطلابية أو المدرسية، حيث برامج النشاط الذي يمارسه الطلاب داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسي جزء متكامل مع المنهج المدرسي. حيث لا يقتصر دور التربية الحديثة على الصف الدراسي في تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها، بل يمتد إلى العمل خارج الصف الدراسي كجانب أساسي من جوانب مسئولياته التربوية (٤) .

ويمكن القول أن الأنشطة المدرسية تتيح للطالب فرصة الاشتراك والانضمام بتلقائية وفقا لميوله ورغباته إلى نوع النشاط الذي يرغبه، والمحبب إلى نفسه لتنمية مواهبه وإشباع حاجاته فيشعر بالرضا النفسي.

وتعد الأنشطة التربوية عنصر هام وديناميكي من عناصر العملية التعليمية حيث تمثل الخبرات الحياتية للتعلم والتي عن طريقها يتحقق العديد من الأهداف التعليمية والتربوية.

وللأنشطة المدرسية أثر فعال في عملية التربية قد يفوق أحيانا أثر التعليم في حجرة الدراسة عن طريق المواد الدراسية، ويرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسي التي لا تتوفر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية، وذلك لأن الطالب عنصر فعال في اختيار نوع النشاط الذي يشترك فيه، وفي وضع خطة العمل وتنفيذها، مما يجعل إقباله عليه متميزا بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم أكثر اقتصادا ودواما، هذا بالإضافة إلى أنه يهيئ فرص تعلم المبادرة وتوجيه الذات [٥].

وبناء على ما تقدم فإن للأنشطة المدرسية عدة وظائف يمكن الإشارة إليها فيما يلي: [٦]

- **وظيفة تعليمية**: عن طريق ربط المادة الدراسية والمعارف التي يتلقاها الطالب داخل الفصل بالحياة العامة وتزويد الطلاب بالمهارات والقدرات الفكرية وتنميتها.
- وظيفة تربوية: تتلخص في بناء شخصية الطالب وتنمية قدراته على الخلق والابتكار والتعبير عن آرائه ومعتقداته في حرية كاملة، وتزويده بالاتجاهات السليمة والقيم والأخلاقيات.
- **وظيفة اجتماعية**: تعويد الطالب على الوقوف في وجه ما يعترضه من مواقف الحياة اليومية، وكذلك تدريبه على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.
- **وظيفة مهنية**: تتمثل في إعداد الطالب للحياة في المجتمع كقوة عمل منتجة.
- **وظيفة قومية**: تكوين المواطن الصالح القادر على تحقيق التنمية الشاملة وتعميق انتمائه لوطنه ومجتمعه.

وليست ممارسة النشاط المدرسي غاية في حد ذاتها تتطلع إلى تعميق ممارستها لدى الطلاب، بل هي وسيلة مهمة لتحقيق أهداف محددة من أهمها: [٧]

- توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.

- توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصياتهم وتنميتها.
- تنمية الاتجاهات السلوكية للطلاب من خلال الحرية المنظمة التي تتاح لممارستهم المناشط المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس ويكسبهم القدرة على المبادأة والتجديد والابتكار.
- إتاحة الفرصة للطلاب للاتصال بالبيئة والتعامل معها لجعلها أكثر اندماجا بمجتمعهم وأمتهم.
- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والإناة والدقة من خلال ممارسة المناشط المختلفة.
- مساعدة الطلاب في تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها.

وتؤكد الدراسات النفسية والتربوية أهمية النشاط المدرسي كأسلوب تعليم وتعلم، مما يعود على المتعلم بإيجابيات تنعكس على سلوكياته، وتعمل على تنمية شخصيته.

فقد أوضحت نتائج دراسة عبد السلام الحسيني وعمرو رفعت ٢٠٠٠ (٨) أن الطلاب المشاركين في ممارسة الأنشطة التربوية كان مستوى التحصيل الدراسي لديهم مرتفع بالنسبة لغير المشاركين من الطلاب في ممارسة الأنشطة التربوية.

ودلت نتائج دراسة وليد كمال وعصام توفيق ٢٠٠٢ (٩) إلى تفوق الطلاب الممارسين للأنشطة على الطلاب غير الممارسين في التفاعلات الاجتماعية والحديث مع الناس، ويفسر الباحثان ذلك إلى أن بعض الطلاب ممارسين دائمين لتلك التفاعلات ومتحدثين دائمين مع أقرانهم ومشرفيهم مع التوجيه الدائم من المشرفين، فتتولد لديهم تلك الثقة في أنهم أكثر قدرة عل إقامة علاقات مع الآخرين وأكثر جاذبية في الحديث، وتؤدي ممارسة الأنشطة بشكل عام إلى ارتفاع تقدير الذات لدى هؤلاء الطلاب الممارسين للأنشطة نظرا لأنهم من خلال ممارستهم لأي من أنواع النشاط تتاح لهم فرصة دائمة لتحقيق النجاح والحصول على التشجيع والتأييد من الجميع مما يكسبهم الثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على النجاح في مواجهة العديد من المواقف التي قد يتعرضون لها.

كما دلت ذات الدراسة على أن ممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة أدى إلى خفض العدائية العامة ونقد الآخرين ونقد الذات والعدائية الصريحة لديهم.

وهذا ما دلت إليه أيضا نتائج مجموعة كبيرة من الدراسات نذكر منهم دراسة محمد سعد حسين ١٩٧٦، دراسة عبد المنعم أبو حشيش ١٩٨٥، دراسة أحمد مطر ١٩٨٦، دراسة ماري هوفمان ١٩٨٨ Hoffman M ، دراسة صلاح عبود ١٩٩١، دراسة وفاء عبد الجواد وعزة خليل ١٩٩٩ (١٠).

كما أكدت دراسة عصام توفيق ١٩٩٧ على أهمية الدور الذي تقوم به جماعات النشاط الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب أعضاء هذه الجماعات (١١).

وهو ما أكدته أيضا دراسة محمد الظريف ١٩٩١ على أن أهم جماعات النشاط المدرسي التي يمكن أن تساهم في تنمية الوعي البيئي هي جماعة الهلال الأحمر، جماعة الرحلات، جماعة الإذاعة، وجماعة المكتبة، وجماعة العلوم، وذلك عن طريق البرامج والمشروعات التي يشارك فيها الطلاب مثل الندوات، المحاضرات، والمعسكرات، وعمل مجلات الحائط، والقيام بمشروعات الخدمة العامة (١٢).

وفي هذا السياق تؤكد دراسة عايدة أبو غريب ١٩٩٧ على ضرورة الاهتمام بالمشكلات البحثية المرتبطة بكل من الاتجاه المعرفي والمهاري والوجداني في مراحل التعليم قبل الجامعي، في مجال الأنشطة المختلفة، الرياضي، والكشفي، والاجتماعي، والفني والموسيقى وذلك لأجل تكوين رؤية علمية متطورة للأنشطة التربوية في مصر تتيح للمسئولين والمهتمين ومن يعنيهم الأمر التخطيط البحثي السليم للبحوث والدراسات في المجالات المتعددة للأنشطة التربوية (١٣).

ومن خلال العرض السابق يتضح لنا مدى أهمية ممارسة الأنشطة المدرسية للطلاب وتأثيرها الإيجابي على جوانب شخصيتهم المختلفة المعرفية، الوجدانية، السلوكية، الجسمية، مما يؤدي إلى توافقهم الاجتماعي وزيادة تحصيلهم الدراسي، مما ينبئ بنمو شخصياقم نموا إيجابيا تجاه المواطنة الصالحة.

- هذا ومجالات النشاط المدرسي متعددة ومتنوعة يمكن إجمالها في عدة مجالات كالتالي:

١- النشاط الاجتماعي:

ويهدف إلى إكساب الطالب مهارات التفاعل الاجتماعي السليم والتي تمكنه من إقامة علاقات طيبة مع زملائه وأقرانه وأسرته، عن طريق اكتسابه اتجاهات وعادات وقيم ومهارات التفاعل المتبادل، حيث قميئ الأنشطة المدرسية المواقف التربوية للطلاب والتي

تساعدهم على الممارسة السليمة في جو اجتماعي مألوف لديهم من خلال جماعـــات مثـــل الخدمة العامة، الهلال الأحمر، التعاون المدرسي، ....، ....

٢- **النشاط الثقافي:**

ويهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف اللازمة للمرحلة العمرية، حيث توفر الأنشطة المدرسية الخبرات اللازمة لتعلم المعارف والمفاهيم، مما يشبع لديهم حـــب الاســـتطلاع، والبحـــث، والاستقصاء مما يحفز لديهم القدرة على الإبداع والابتكار لأجل خلق جيل جديد مبـــدع متميز واثق في ذاته، مقبل على العمل بجد وإتقان، وتوفر تلك الخبرات جماعات الصحافـــة المدرسية، الإذاعة، المكتبة، والخطابة، الندوات، المحـــاضرات، المنـــاظرات، المسابـــقات العلمية، ...، ....

٣- **النشاط الرياضي:**

وتهدف إلى ممارسة الطلاب للنشاط الرياضي لأجل تهذيب نفوسهم، وتوجيـــه ســـلوكهم، وتنمية روح الجماع، وقضاء وقت الفراغ فيما هو مفيد، وإعدادهم للمواقف التي تتطلـــب القيادة، والعمل بروح التعاون، وهو ما توفره ممارسة كافة الألعاب الرياضيـــة ومســـابقاتها المختلفة مثل، كرة القدم، كرة السلة، الجمباز، الباليـــــه، التنـــس، الســـباحة، الكـــرة الطـــائرة، ....، ....

٤- **النشاط الفني:**

ويهدف إلى تنمية الحس الفني، والقيم الجمالية، والتذوق الفني، وغرس الميول الفنية المهنيـــة لدى الطلاب، وكذلك عن طريق إتاحة الفرصة لمزاولة الأنشطة الفنية، والاهتمام بذوي الميـــول والمهارات الفنية، وصقل ميولهم وزيادة مهاراتهم ومن أمثلتـــه، الرســـم، التمثيـــل، الموســـيقى، الطباعة، الأعمال الفنية اليدوية مثل النحت، النقش، ...، ....

ومن العرض السابق تهيئ الأنشطة المدرسية مواقف حياتية، وخبرات علمية تحقق ميول الطـــلاب وتكشف قدراتهم وإمكاناتهم وتعمل على تنميتها وصقلها، وكل هذا لن يتحقق إلا مـــن خـــلال مناخ مدرسي يشجع النشاط العام في المدرسة، ويعمل على ممارسته وتنمية في واقع المدرســـة، أي أن النشاط المدرسي ضرورة اجتماعية وتربوية.

وعلى ذلك تتعدد مجالات النشاط المدرسي وتتنوع وهذا يعني إتاحـــة الفرصـــة للطـــلاب لاختيار جماعات النشاط التي تشبع ميولهم وتحقق رغباتهم وفقا لاستعداداتهم وقدراتهم.

كما إن لكل مجال من مجالات النشاط المدرسي برامج متعددة ولكل منها أهداف خاصة تساهم في تحقيق المزيد من الأهداف العامة للتربية والتعليم وبذلك يتحقق الهدف المنشود من ممارسة الأنشطة المدرسية وهو مساعدة الطلاب على النحو المتكامل في مختلف جوانب حياتهم. (١٤)

ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمد مجال عمله إلى تنظيم جماعات النشاط والإشراف عليها والمساهمة في التنظيم الإداري والفني والعلمي لهذه الجماعات (١٥).

- الإشراف على النشاط المدرسي:

إن نجاح جماعات النشاط المدرسي في تحقيق أهدافها يعتمد على مشرف الجماعة، حيث إن العمليات التنظيمية الخاصة بكل جماعة نشاط من تخطيط، وتنظيم، وخدمات فردية، وخدمات جماعية، وعمليات إدارية، وأيضا التقييم والمتابعة لأعضاء الجماعة كلها تقع على عاتق مشرف الجماعة، وأنه يؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في جماعته من خلال أسلوب تعامله معهم، وقيادته الواعية لهم.

- والمشرفون نوعان (١٦):

١- مشرف جماعات:

وهو الذي يشرف على الجماعة ذات الأغراض المتعددة أو التي تمارس أكثر من هواية واحدة.

٢- مشرف نشاط:

وهو الذي يوجه الجماعة أو الفريق في اتجاه ممارسة هواية واحدة مثل النشاط الرياضي، أو الفني أو الموسيقى...

- اختيار مشرف النشاط:

ويتم اختيار مشرف النشاط المدرسي من قبل إدارة المدرسة إما بالتكليف الرسمي لأحد المعلمين بالمدرسة أو بالاختيار الحر وفقا لميول المعلمين حيث يكون المعلم هاو لنشاط معين يقوم بالإشراف على ذلك النشاط الذي يحبه دون تخصص محدد مثل معلم علوم يكون مشرف لفريق كرة القدم، أو معلم لغة إنجليزية مشرف لجماعة الحفاظ على البيئة وهكذا ....، .... أو قد يكون معلم المادة مشرف لنشاط يخص مادته، ويقوم الأخصائيون الاجتماعيون بالإشراف على بعض

الأنشطة التربوية مثل جماعة الرحلات، الخدمة العامة، الهلال الأحمر، نشـــاطات اتحـــاد الطـــلاب بالمدرسة.

كما أن لمدير المدرسة دون هام في نجاح برامج النشاط المدرسي سواء من حيث التخطيـــط، ومتابعة التنفيذ، وإسناد الإشراف لمعلمين تربويين محبين للنشاط الذي يشرفون عليه، وأيضـــا مـــن حيث تقديم الدعم المادي للأنشطة، والدعم المعنوي بالتشجيع والتقويم المستمر.

أيضا للموجهين التربويين وموجهي الأنشطة المدرسية دور هام في متابعـــة تنفيـــذ خطـــط جماعات النشاط المختلفة بالمدرس.

فإن تهيئة المناخ العام للمدرسة لممارسة الأنشطة المختلفة يعد عاملاً من عوامـــل نجاحـــها، وذلك المناخ يخلقه مشرفو النشاط ويسانده مديرو المدارس ويدعمه وتعومه الموجهون.

وفي هذا السياق يشير تقرير مبارك والتعليـــم ٢٠٠٠ إلي أن (١٧) " الأنشـــطة التربويـــة أصبحت جزءاً مكملاً للتربية الحديثة المتكاملة التي تهدف إلى بناء المواطن الصالح، وقـــد شـــهدت الأنشطة التربوية خلال الأعوام التسعة الماضية من عام ١٩٩١ حتى ٢٠٠٠ طفرة كبيرة في شـــتى مجالاتها، فقد وفرت لها الوزارة كل الإمكانات اللازمة من أماكن وأدوات، وأجـــهزة، ومدرســـين، وأخصائيين، ومشرفين، وذلك من خلال:

- **تنشيط دور الاتحادات الطلابية**

وهي تنظيمات طلابية تربوية داخل المدرسة تقوم بأنشطة تربوية وثقافية كثيرة على مـــدار العام الدراسي وتقدم مسابقات مختلفة في جميع المجـــالات العلميـــة والأدبيـــة والفنيـــة والدينيـــة ......، كما تقيم معسكرات صيفية للطلاب المتميزين.

- **التربية الاجتماعية**

حيث حظيت أنشطة التربية الاجتماعية على وجه الخصوص باهتمام بالغ من وزارة التربيـــة والتعليم نابع من إيمان عميق بأهمية الأنشطة المدرسية في الارتقاء بالعملية التعليمية إضافـــة إلى أهميتها في مساعدة الطلاب على النمو السوي في جميع النواحي (الجســـمية، العقليـــة، الاجتماعية، النفسية) حتى نصل بهم إلى أن يكونوا مواطنين صالحين منتجين قادرين علـــى تحمل المسئولية واعين بمتطلبات المجتمع.

- **التربية الرياضية:**

حيث إقامة العديد من البطولات المدرسية في مختلف الألعاب الفردية والجماعية. وفي إطـار الاهتمام بالطلاب المتفوقين رياضياً تم إصدار القرار الوزاري الخاص بالتفوق الريـاضي بجـدول جديد للدرجات وإضافة ألعاب ومسابقات جديدة لتوسيع قاعدة المستفدين، كما تم إحصـاء المتفوقين رياضياً : " تعليم عام وفني " واستخراج شهادات التفوق محدداً بها الدرجات التي تضـاف إلى المجموع الشهادات العامة[18].

- **التربية المسرحية، والصحافة المدرسية، أنشطة التربية الفنيـة والموسيقية ونـوادي العلوم**، وتنشيط ,إحياء دور المكتبات المدرسية، مسابقات عديدة ومختلفـة مثـل مسـابقات القراءة الحرة للطلاب، وإدخال تكنولوجيا المعلومات واستخدام النظـام الآلي المطـور ALIS وذلك بالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، حيث تعد جميعها دليـل على ما توليه وزارة التربية والتعليم من اهتمام بالأنشطة المدرسية باعتبارهـا محـور للعمليـة التعليمية.

- **الوقت المخصص لممارسة النشاط المدرسي:**

إن عملية تحديد الوقت والزمن المخصص لكل نشاط ضمن برنامج اليوم الدراسـي يعـد إشكالية في مدارسنا تخضع للعديد من الاعتبارات وفقا للظروف المادية والبشرية والمكانيه لكـل مدرسة، حيث نجد قصر اليوم الدراسي، وعدم وجود أماكن تسـمح بممارسـة العديـد مـن الأنشطة، وكذا الافتقار إلى المعلم المدرب على ممارسة الأنشطة المختلفة وأحياناً نجد عدم القناعـة الكافية بأهمية النشاط المدرسي سواء من قبل الطلاب أو أولياء الأمور، وقد نجد المنـاخ العـام للمدرسة لا يشجع ممارسة الأنشطة المدرسية.

- **المعوقات التي تواجه تنفيذ الأنشطة التربوية بالمدارس الثانوية العامة [19] :**

إن المستقرئ لأدبيات التربية والدراسات والبحوث التي تناولت الأنشطة التربوية بمدارسنا، والتقارير الفنية للمتابعة والتقويم للعديد من المديريات التعليمية، يتبين لنا أن هناك الكثـير مـن المعوقات والصعوبات التي تواجه تحقيق أهداف الأنشطة التربوية الموضوعة، ويمكن عرض بعـض هذه المعوقات فيما يلي:

- ضعف الوعي بأهمية ممارسة الأنشطة التربوية لدى أولياء الأمور وإدارة المدرسة.

- ضعف الموازنات والإمكانات المتاحة لتنفيذ الأنشطة التربوية.
- ضعف الإعداد والتدريب والتأهيل للمشرفين والقائمين على الأنشطة التربوية.
- عدم وجود دليل موجه ومرشد للأنشطة التربوية، يعمل على إعانة المشرفين والممارسين على التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم للنشاطات التربوية
- قلة الأماكن المخصصة للنشاطات التربوية من ملاعب وصالات وحجرات وأدوات.
- عدم وجود المساحة الزمنية الكافية لممارسة الأنشطة التربوية أثناء اليوم الدراسي.

وفي ضوء ذلك يصبح التطوير والتغيير في مجال الأنشطة المدرسية ضرورة ملحة، فما لاتثبت قيمته في الواقع الحالي، يجب أن يعدل، كما أن ما يستحدث يخضع أيضا للنقد والتقويم وهذه طبيعة الأشياء، في ديناميكية مستمرة، فإن الأنشطة المدرسية في مدارسنا تتعامل أساساً مع الطلاب في ظل مناخ مدرسي من معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين، وقرارات وزارية ولوائح إدارية منظمة للنشاط المدرسي، وزمن متاح لممارسته، ومجال يمتد إليه في بيئة المدرسة، وأمثله لبرامج معينة تهيئ الممارسة السليمة للمواطنة المطلوبة، تمثل جميعها عناصر قابلة للتطور طالما كانت احتياجات الطلاب متطورة وإمكانات وظروف البيئة المدرسية حقائق متطورة أيضا، وهذا يتطلب بدوره استطلاع رأي الطلاب والقيادات التربوية حول التوجهات الحديثة لتطوير الأنشطة المدرسية في التعليم الثانوي حتى تتواكب مع المتغيرات المتلاحقة في المجتمع.

المراجـــــع

١- وزارة التربية والتعليم ، مشروع تحسين التعليم الثانوي، خمس سنوات علـــى طريـــق التعليـــم الثانوي في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١) البنك الدولي، القاهرة،٢٠٠١، ص١٢.

٢- المصدر السابق، ص ص ١٣-١٤.

٣- وليد كمال القفاص، وعصام توفيق قمر، تأثير ممارسة الأنشطة التربوية الحرة على تقدير الـذات والعدوانية، مجلة البحث التربوية، المجلد الأول، ع١، القاهرة، المركـــز القومـــي للبحـــوث التربوية والتنمية،٢٠٠٢، ص٣١٥.

٤- حسن شحاته، النشاط المدرسي- مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه-، القاهرة، الدار المصريـــة اللبنانية، ١٩٩٢، ص ص١٣-١٨.

٥- رسمي عبد الملك، الأنشطة التربوية في التعليم الإعدادي في ضوء وثيقة مبارك والتعليم -دراســة ميدانية-، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي، القاهرة، وزارة التربية والتعليـــم، نوفمـــبر ١٩٩٤، ص٩.

٦- عبد العال حماده وآخرون، جماعات النشاط المدرسي والدور التربوي، وزارة التربية والتعليـــم، القاهرة، ١٩٩٣، ص٢٣.

٧- حسن شحاته، مرجع سابق، ص٣٧.

٨- عبد السلام الحسيني كاشف وعمرو رفعت عمر، واقع الأنشطة التربوية بالتعليم الثانوي العـام ومردودها للطلاب المشاركين فيها "دراسة تقويمية"، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربويـــة والتنمية، ٢٠٠٠، ص٤٩.

٩- وليد كمال القفاص وعصام توفيق قمر، مرجع سابق، ص ص ٣٥٦-٣٥٨.

١٠- المرجع السابق، ص٣١١.

١١- عصام توفيق قمر، دور جماعات النشاط الاجتماعي بالمدرسة الثانوية في تنمية الوعي البيئـــي للطلاب بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه غير منشـــورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ١٩٩٧.

١٢- محمد الظريف سعد محمد، دور جماعات النشاط المدرسي في تنمية الوعي البيئي، بحث مقـــدم إلى مؤتمر الشباب والتنمية والبيئة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ٢٨-٣٠ مايو ١٩٩١.

١٣- عايدة عباس أبو غريب، اتجاهات البحث العلمي في مجال الأنشطة التربوية بمصر وانعكاسـاتها على تطوير هذه الأنشطة، القاهرة، المركز القومي للبحـــوث التربويـــة والتنميـــة، ١٩٩٧، ص٤٢٣.

١٤- عبد الله أحمد الشيخ الغامدي، النشاط المدرسي: أهدافه ووسائله وإمكانيات تطويره -دراسة ميدانية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، دكتوراه غير منشورة، كليـــة التربيـــة، جامعة طنطا، ١٩٩٠، ص٣٥٦.

١٥- حسن شحاته، مرجع سابق، ص٤٧.

١٦- محمد حسن الحبشي، دليل مقترح للأنشطة التربوية المدرسية الحرة في ضوء متطلبات النمـــو لتلميذ المرحلة الابتدائية -دراسة ميدانية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنميـــة، ١٩٩٨، ص٢٢.

١٧- مبارك والتعليم "إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة"، القـــاهرة، وزارة التربيـــة والتعليم، ٢٠٠٠، ص٢٤.

١٨- مبارك والتعليم، مرجع سابق، ص٢٦.

١٩- عبد السلام الحسيني كاشف وعمرو رفعت عمر، مرجع سابق، ص٢٢.

عاشرا: المدرسة المنتجة*

ظهر مفهوم المدرسة المنتجة خلال حوارات اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي المنعقد في مبني اتحاد الطلاب بإمبابة في الفترة ٥/١١/٢٠٠٠-٩/٧/٢٠٠١، ولذلك نعرض الأهداف المرجوة منها، ومجالات الإنتاج التي يمكن أن تعمل فيها المدرسة الثانوية، ومتطلبات النجاح، المعوقات المحتملة لذلك.

الأهداف

تحويل المدرسة الثانوية إلي وحدة إنتاجية تعطى مردودا ماليا يحقق الأهداف التالية:

(١) تحويل المدرسة إلي مؤسسة بيئية، تفيد وتستفيد من البيئة المحلية.

(٢) جذب الطلاب إلي المدرسة لأن العمل الذي يعطى عائداً مباشراً يثير شوق المتعلم إلي ربط(العمل/ النتيجة) أي ينمي الخبرة التربوية. بجانب أن ذلك يقلل نسب الرسوب والتسرب.

(٣) تعريف الطلاب ببعض الحرف والمهن والخدمات بحيث يمكن أن تتحول الهواية إلي وظيفة وعمل منتج ي المستقبل.

(٤)الإسهام في تمويل التعليم دون فرض ضرائب أو تقاضي رسوم من أولياء الأمور.

(٥) تحقيق التعليم/ التعلم الفعال خلال:

أ- ربط النظرية بالتطبيق.

ب- التعلم بالعمل.

ج- اتباع الأسلوب العلمي للتفكير لحل مشكلات واقعية غير ورقية.

د- ديمقراطية اتخاذ القرار، فالطالب يسهم في التخطيط والإنتاج والتسويق وفق توافر البيانات اللازمة لذلك أمامه وأمام فريق العمل المنتج.

(٦) إشباع رغبة الكسب الحلال لدي الطالب، فهو يكسب من صنع يديه.

---

* إعداد/ ا.د. فليب اسكاروس أستاذ بشعبة بحوث السياسات التربوية

مجالات ومشروعات للمدارس المنتجة

هناك عدة مجالات ومشروعات يمكن أن تمارس في المدرسة المنتجة، وتصنف في مجموعتين هما إنتاج خدمي وإنتاج سلعي كما يلي:

أولا: مجالات الإنتاج الخدمي

يمكن أن تشارك المدرسة في العمليات الخدمية التالية:

(١) تصوير المستندات.

(٢) النسخ بالكمبيوتر.

(٣) استخدام الإنترنت.

(٤) إعداد مندوبين لإجراء الأعمال الموسمية مثل الإحصاء السكاني أو إعداد بطاقات التموين.

(٥) تدريب وممارسة الطلاب على فنون بيع منتجات المدرسة.

(٦) تدريب الطلاب على أساليب شراء متطلبات الإنتاج في المدرسة ثم إشراكهم في ذلك.

(٧) تدريب وممارسة الطلاب لفنون الإعلان والتسويق لإنتاج المدرسة.

(٨) ممارسة أعمال المحاسبة التجارية وضبط مشروع الميزانية مع الحساب الختامي لمشروعات المدرسة.

(٩) إيجار قاعات المدرسة الكبرى إذا وجدت في الأفراح والمآتم والمناسبات المختلفة.

(١٠) المغسلة العامة الكهربائية لخدمة أهل الحي.

(١١) التنظيف والكي لخدمة الطلاب وأسرهم وأبناء البيئة المحلية.

(١٢) عرض الأفلام السينمائية والفيديو لقاء أجر بسيط.

(١٣) تجارة الصحف والكتب القديمة.

ثانيا: مجالات الإنتاج السلعي:

هناك عدة مجالات لإنتاج السلع في المدرسة المنتجة كما يلي:

(١) مجال الصناعات الزراعية:

(أ) **منتجات الألبان:** الزبادي، والجبن، والزبد، والقشدة.

(ب) **منتجات الخضر والفاكهة:** خضر وفواكه محفوظة بالتمليح أو التسكير أو التجفيف. المربات والمشروبات والعصائر. الحلوى الجافة.

(ج) **منتجات العطور:** تقطير النباتات العطرية لاستخدمها في تعطير الأطعمة. صناعات الكولوينات والاكسترية والبارفان البوكية.

(د) **منتجات العجائن:** صناعة البيتزا والكيك والكحك والبسكوتات والغريبة.

(هـ) **منتجات المناحل:** تعبئة برطمانات عسل. شمع النحل.

(و) **الزهور الطبيعية:** بيع شتل الزهور وباقات الورد.

(ز) **صناعات أخرى:** تصنيع وتعبئة الفيشار من الذرة العويجة، تعبئة البقوليات، صناعة الأيس كريم.

(٢) مجال الإنتاج الحيواني

أ- تربية وبيع الأرانب لأنها سريعة التكاثر.

ب- تربية وبيع الدواجن والبط والأوز والحمام.

ج- تنظيف وتعبئة السمك.

(٣) إنتاج صناعي

أ- صناعة الملابس الحريمي.

ب- صناعة الملابس الرجالي.

ج- صناعة الأثاث المدرسي وحجرات المكتب.

متطلبات نجاح المشروعات في المدرسة المنتجة

يتطلب نجاح أي مشروع في المدرسة المنتجة مراعاة أربعة أسس هي الأساس التجاري/ المحاسبي، والأساس الإنساني، الأساس المادي، والأساس التنظيمي.

(١) الأساس التجاري/ المحاسبي في المدرسة المنتجة

لابد من توافر الأسس التجارية والمحاسبية لأي مشروع خلال الأتي:

أ- وجود مورد مالي مبدني كاف لبدء المشروع.

ب- ضمان شراء مستلزمات الإنتاج بأقل سعر وأفضل جودة وبأسرع ما يمكن، حيث يلاحظ أن تكلفة النقل ومتطلبات الفاتورة ترفع الأسعار إلي أكثر من الضعف أحياناً.

ج - الإنتاج بدون هدر كبير بجانب مراعاة الأمن الصناعي لتجنب الكوارث، بجانب الالتزام بمواصفات السلعة كما يرغبها المستهلك.

د- ضمان التسويق الناجح خلال الإعلام بالمنتجات ومراعاة اذواق المستهلكين واحتياجاتهم الحقيقية وخدمة ما بعد البيع حتى نطمئن إلي رضا المستهلك وهذا الرضا يعتبر أحد ركائز الجودة الشاملة.

(٢) الأسس الإنسانية في المدرسة المنتجة

(أ) لا بد أن يشرف على عمليات الإنتاج شخص كفؤ ولو بمرتب إضافي من خارج أعضاء هيئة التدريس

(ب) تدريب المشرفين والطلاب العاملين في المشروع الإنتاج على متطلبات الأمن الصناعي، والصحة المهنية، وأساليب الإنتاج الجيدة، واستثمار المنتجات الثانوية، أو استثمار المنتج غير الناجح مثل إعادة طهي الأطعمة لصناعة تورلى من عدة خضراوات.

(ج) ليس من الضروري أن تكون المدرسة منتجة طوال العام فيكفي أن يكون ذلك خلال العطلة الصيفية لمراعاة احتياج الطلاب للتحصيل الدراسي المنتظم.

(٣) الأسس المادية في المدرسة المنتجة

المشروع الذي يصلح لمدرسة قرب الحقول لا يصلح لمدرسة وسط زحام المدينة، وما يصلح لمدرسة بها ورش ومعامل وإمكانات يختلف فيما يصلح لمدرسة صغيرة المساحة مزدحمة الأركان، لهذا يتطلب نجاح أي مشروع الأتي:

- توافر المكان الجيد الإضاءة والجيد التهوية.
- توافر مكان آمن مناسب لتخرين المنتجات.
- توافر معارض لكل مدرسة أو لكل إدارة تصلح لعرض المنتجات بأسلوب جذاب.

(٤) الأسس التنظيمية لمشروعات المدارس المنتجة

- التنسيق مع المدارس القريبة في البيئة المحلية لتجنب زيادة العرض على الطلب.
- تبسيط الإجراءات المالية والإدارية حتى لا يحجم الأكفاء عن المشاركة في المشروع.

- وضع خطة قابلة للتنفيذ قبل بدء الإنتاج وذلك بالمشاركة مع المشرف على المشروع والطلاب العاملين فيه وبعض المستهلكين.
- تعديل الخطة التنفيذية حسب الصعوبات التي تواجه الإجراءات العملية، وحسب توافر متطلبات الإنتاج ورغبات المستهلكين.

مشروع رأس المال الدائم في التعليم الفني كنموذج ناجح

أصدرت وزارة التربية والتعليم القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٧٧ بشأن مشروع رأس المال الدائم للتعليم والإنتاج بمدارس التعليم الفني لتحقيق الأهداف التالية:

(١) رفع كفاءة عملية التعليم / التعلم.

(٢) إسهام إمكانات المدارس الفنية في خطة التنمية القومية.

(٣) شغل الوقت الحر للطلاب وبخاصة في العطلات في أعمال تدر عليهم عائدا ماليا.

(٤) رفع مستوى دخل المعلمين المالي بالمكافآت التي تصرف لهم من عائد المشروع.

وقد أثبت هذا المشروع نجاحا في عوائده التالية:

(١) **العائد التعليمي:** حيث تمرس الطلاب والمعلمين في ربط النظرية بالتطبيق.

(٢) **العائد الاقتصادي:** حيث توافر عمل حر شريف في غير أوقات العمل الرسمية يعطي عائدا ماليا مجزيا لمن يعمل بإخلاص وإتقان.

(٣) **العائد الاجتماعي:** حيث سادت الروح الإنسانية في علاقة أعضاء فريق الإنتاج من المعلمين والطلاب والفنيين.

وقد قابلت المشروع بعض المعوقات بحيث إذا أمكن تذليلها فإنه يصبح مشروعا ناجحا يلائم طبيعة المناخ التعليمي المصري، ومن هذه المعوقات ما يلي:

(١) معوقات تدريسية

- زيادة العبء على المدرس الذي يعطي المقررات الدراسية بجانب إشرافه على المشروع، مما يجعله أحيانا يهمل عمله الأصلي في التدريس.
- صعوبة توفيق الطلاب بين التحصيل الدراسي والعمل في هذا المشروع.

(٢) معوقات حرفية

- ينقص أغلب الطلاب المهارات العملية المصقولة للإسهام في المشروع مما يسبب هــدرا في الخامات.
- ينقص بعض المعلمين المهارات التنفيذية لشتى جوانب المشروع، لأن تحليــل وظيفــة صناعة الأثاث مثلا تحتاج لمهن عديدة صغيرة، مثل الأويما، وطلاء "جمالكه"، وطــلاء زيت، أو دوكو أو لاكيه، وتلميع، وتعشيق ... الخ.

وهناك تخصص في الواقع الفعلي لكل حرفة فرعية من تلك الحرف، بينما المدرس يقوم بأغلبها مع طلابه.

(٣) معوقات مالية وإدارية

- صعوبة التخزين والتسويق.
- صعوبات إتمام المستندات المالية وفق القواعد والروتين الحكومي الصارم.
- قلة العائد المالي على المعلمين والطلاب.

مصادر لمن يريد الاستزادة

١- **تقرير بشأن مشروع رأس المال الدائم بمدارس التعليم الصناعي**، القاهرة، وزارة التربيــة والتعليم، الإدارة العامة للتعليم الصناعي، ٢٠٠١.

٢- **تقرير بشأن أثر مشروع رأس المال الدائم على العملية التعليمية والإنتاجيــة**، القــاهرة، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم الزراعي، ٢٠٠١.

٣- **تقرير عن مشروع رأس المال الدائم بالتعليم التجاري**، القــاهرة، الإدارة العامــة للتعليــم التجاري، ١٩٩٩/٢٠٠٠.

٤- ثروت عبد الباقي أحمد: العائد الاقتصادي من التعليم الثانوي في مصر، وأثر مشروع رأس المال الدائم للتعليم والإنتاج عليه، الزقازيق، دكتوراه غير منشورة، كلية التربيــة جامعــة الزقازيق، ١٩٨٦.

٥- ثمرات الحوار في اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثــانوي فــي مصــر ٢٠٠٠/١١/٥ - ٢٠٠١/٧/٩، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، برنامج تحســين التعليــم الثانوي، ٢٠٠١.

٦- حسن محمد حجازي: **دراسة تقويمية لمشروع رأس المال الدائم بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية نظام الخمس سنوات في ضوء أهدافه**، الزقازيق، ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الزقازيق، ١٩٨٦.

٧- كمال حسني بيومي ونبيل رمضان السيد: **تطوير مشروع راس المال الدائم في التعليم الفني في مصر. دراسة تحليلية ميدانية**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١.

٨- **ندوة المدرسة المنتجة**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١/١١/١٤.

(9) Hirsch , D., **Schools & Business**, Paris, OECD,1992.

(10) Makiya, H & Rogers, M., **Design & Technology in The Primary School**, London, Routledge, 1992.

(11) **Productivity, Education & Training, An International Perspective**, Paris, S.J., 1995.

(12) Salmen, L.F., **Listen to the people, Participant- Observer Evaluation o f Development Projects**, N.Y., Ox Ford U. Press, 1987.

(13) Underwood, J. D. M., **Computers & Learning, Helping Children Acquire Skilis**, Ox Ford, Basil B. W., 1990

خاتمة الفصل الثاني

بعد عرض الأبعاد النظرية للقضايا العشرة المستقراة من تحليل مضمون وثائق تطويـــر التعليم الثانوي في مصر والمزمع إقرارها في المؤتمر القومي الذي سيعقد خلال عام ٢٠٠٢.

لذلك نجد أن هناك حاجة للتعرف على مدى تقبل الرأي العام التربوي لهذه القضايا حتـــى يمكن تصميم برنامج لتوعيته بالقضايا الحيوية التي لها أسس علمية مثل النجاح خلال المجمـــوع التراكمي لا خلال الفرصة الواحدة، ولكن لا يستسيغها الرأي العام لأسباب لا ترتفع إلى مستوى الصالح العام والمستقبلي.

ومن هنا تأتي أهمية الفصل الثالث التالي للتعرف علي كيفية قياس الرأي العام التربوي.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

مخطط الفصل

- أدوات البحث.
- العينة.
- إجراءات التطبيق.
- المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية*

نعرض في هذا الفصل كيفية بناء أدوات البحث، واختيار العينة التي يتم التطبيق عليها، وإجراءات التطبيق، والأسلوب الإحصائي المستخدم في المعالجة.

أدوات البحث

تم تحليل مضمون ثلاث وثائق أساسية هي:

(١) خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثانوي في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١).

(٢) ثمرات الحوار في اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي في مصر (٥نوفمبر ٢٠٠٠-أبريل ٢٠٠١).

(٣) ثمرات الحوار في اللقاءات التمهيدية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي في مصر (٥نوفمبر ٢٠٠٠-٩يوليو ٢٠٠١).

فوجد أنها تتضمن مجموعة أفكار تدور حول محاور عشرة هي:

(١) نظام التعليم.

(٢) الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.

(٣) إعداد وتدريب المعلم.

(٤) المناهج الدراسية.

(٥) تقويم تعلم الطالب (الامتحانات).

(٦) الكتاب المدرسي.

(٧) الدروس الخصوصية.

(٨) تمويل التعليم.

(٩) النشاط المدرسي.

(١٠) المدرسة كوحدة منتجة.

فتم وضع المفهومات التحتية في كل محور، وترجمت إلى فقرات يمكن أن تستخدم في قياس اتجاهات الرأي العام إزاءها.

ولما كانت فئات الرأي العام متنوعة فقد اقتصر على أربع فئات هي:

(١) المعلمون.

(٢) القيادات التعليمية.

* إعداد/ ا.د. فليب اسكاروس ، ا.د. لورنس بسطا زكري

(٣) الطلاب.
(٤) أولياء الأمور.

واستبعدت فئة (النخبة) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومراكز البحوث والمثقفين وقادة الفكر والعلم والفن لأن هناك بحثا موازيا لبحثنا يتم عليهم.

ولما كانت كل فئة من فئات الرأي العام تحتاج لأمرين:

(١) صياغة أسلوب يناسبها.
(٢) عرض مشكلات تستطيع في ضوء خبراتها واهتماماتها الإجابة عليها بصدق.

لذلك تم وضع أربع استبيانات، وكل واحدة موجهة إلى فئة بعينها من الفئات الأربع وفيها المحاور التي تتمشى مع قدراتها ومعرفتها. وتم تنقيح هذه الاستبيانات بالطرق الأكاديمية المعروفة بعرضها على محكمين وإجراء تجربة استطلاعية إلى أن أصبحت في صورتها النهائية[١].

العينة

تم اختيار العينة التي تطبق عليها الاستبيانات وبيانها الصادق علميا Valid كما يلي[*]

المحافظة	معلمون	قيادات تعليمية	طلاب	أولياء أمور
(١) القاهرة	٧٣	٢١	٢٢٩	١٠٢
(٢) البحيرة	١٦	–	٩٩	–
(٣) الغربية	٥٣	١٢	١٩٢	٧٤
(٤) كفر الشيخ	٢٠	–	١٠٥	–
(٥) المنوفية	١٢	–	–	–
(٦) القليوبية	٥٢	٢١	–	١٦٥
(٧) الشرقية	٣٥	٨	–	٦٤
(٨) الجيزة	٥	–	–	–
(٩) الفيوم	–	٢١	١٩٥	١٠٩
جملة	٢٦٦	٨٣	٨٢٠	٥١٤

(١) أنظر الملحقات رقم (١)، (٢)، (٣)، (٤)
(*) أنظر الملحقات رقم ٥، ٦، ٧، ٨

وكانت هناك بيانات تفصيلية لكل فئة كما يلي:

(١) **المعلمون:**

أ- **النوع** : ١٥٠ ذكور، ١٠٥ إناث، ١١ لم تذكر والجملة ٢٦٦.

ب- **الوظيفة:** ١٣٥ مدرس، ١١٤ مدرس أول والجملة ٢٦٦.

جـ- **التخصص:** ٥١ علوم، ٥٧ دراسات اجتماعية، ٨٧ لغات، ٨٥ رياضيات، ٢٢ تربية دينية، ١٤ لم يذكر والجملة ٢٦٦.

د- **الخبرة** : ٥ سنوات فأقل العدد ٦.
أكثر من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات العدد ٤٢.
١٠ سنوات فأكثر العدد ١٩٨.
لم يذكر العدد ٢٠.

(٢) **الطلاب:**

أ- النوع : ٤١٤ بنين، ٤٠٦ بنات والجملة ٨٢٠.

ب- الصف الدراسي: ٥٦٥ الأول، ١٠٨ الثاني، ١٤٧ الثالث.

وبذلك تكون فئات الرأي العام تغطي مساحة كبيرة ممن يهمهم الإصلاح التعليمي.

إجراءات التطبيق

أخذت تصاريح من أمن الوزارة والمديرية والإدارة لكي يصرح لأعضاء فريق البحث بالدخول إلى المدارس والتطبيق.

المعالجة الإحصائية

تم تكليف إدارة الحاسب الآلي بالإدارة علامة للمعلومات واتخاذ القرار بالمركز بالمعالجة الإلكترونية الإحصائية التي تفيد أغراضنا وهي:

(١) معرفة وزن كل اتجاه لكل فئة من الرأي العام إزاء كل توجه لتطوير التعليم الثانوي.

(٢) مقارنة هذه الأوزان حتى يمكن تفسير تضاريس التقارب والتباعد في الآراء.

الفصل الرابع

النتائج وتفسيرها

مخطط الفصل

- نتائج الآتي:

1- استجابات عينة المعلمين .

2- استجابات عينة القيادات التعليمية.

3- استجابات عينة الطلاب.

4- استجابات عينة أولياء الأمور.

- مناقشة عامة للنتائج وتفسيرها.

الفصل الرابع

النتائـج وتفسـيرها*

تناقش في هذا الفصل نتائج استجابات عينة كل من المعلميـــن، والقيـــادات التعليميـــة، والطلاب وأولياء الأمور ثم نفسر كل مجموعة نتائج معا، وننهي الفصل بمناقشة عامـــة لأراء شتى العينات.

نتائج وتفسير استجابات عينة المعلمين [1]

- **وافقت أغلبية العينة على الآتي:**

أولا: تنظيم بنية التعليم

(١) السماح للطالب بالعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة مـــا لظـــروف خاصـــة (٨٠,٩%).

(٢) مد سنوات الإلزام إلى التعليم الثانوي (٥١,٨%).

(٣) زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي العام وخفض نســـبة الملتحقيـــن بـــالتعليم التجـــاري (٦٢,٧%).

(٤) الحد الأدنى الذي يجب الالتزام به في انتظام حضور الطلاب هو ٧٥% (موافقة ٥٤,٥%).

ثانيا: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

١- زيادة سلطة إدارة المدرسة في الآتي:

أ- ثواب وعقاب الطلاب ٩٦,٧%.

ب- قبول الطب وقيدهم ٧٤,٩%.

حـ- اتخاذ القرارات الضرورية لسير العمل بالمدرسة ٩٤,٦.

٢- رفض زيادة سلطة إدارة المدرسة لتمتد إلى ثواب وعقاب المعلمين (٥٠,٢%).

---

* إعداد/ ا.د. فليب اسكاروس، ا.د. لورنس بسطا زكري

[1]- أنظر الملحق رقم (٥)

ثالثا: إعداد وتدريب المعلمين

- تطوير نظام تدريب المعلمين بالابتعاث إلى الخارج ٦٠,٤%

رابعا: المناهج الدراسية

١-جعل المواد الإجبارية التي يدرسها جميع الطلاب هي التربية الدينية (١٠٠%) واللغة العربية (١٠٠%) واللغة الأجنبية (١٠٠%) والرياضيات (١٠٠%).

٢-جعل مادة التربية الخلقية غير مستقلة بل تكون مدمجة ضمن مادة التربية الدينية ٦٧,٣%.

٣-إضافة الموضوعات المستحدثة للمناهج الحالية وهي اللغة اليابانية والصينية والقانون وإدارة الأعمال، والتكنولوجيا المتقدمة والهندسة الوراثية والفضاء (١٠٠% لكل مادة على حدة).

٤-إدخال نظام التليفزيون التعليمي أثناء اليوم الدراسي بعد تنسيق مواعيد البرامج مع مواعيد الحصص الدراسية (٨٢,٣%).

٥-يجب تطوير المناهج الحالية ٦١%.

خامسا: الامتحانات

(١) اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقررات سنة دراسية واحدة ٧٦,٢%.

(٢) عدم إلغاء امتحانات النقل في نهاية العام الدراسي والاكتفاء بمجموع درجات أعمال السنة بالنسبة لسنوات النقل ٧٨,٤%.

(٣) تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب (٧٧%).

(٤) أن تكون هناك امتحانات شفوية في اللغات ٨٢,٤%.

(٥) أن تكون هناك امتحانات عملية في المواد العلمية (٩٠,٢%).

(٦) جعل امتحانات الثانوية العامة موحدا لكل الطلاب في مصر ٧٧,٧%.

(٧) إلغاء مكتب التنسيق بحيث يكون القبول في الكليات بناء على اختبارات قبول خاصة بكل كلية دون الاعتماد على مجموع الثانوية العامة (٥٨,٤%).

سادسا: الكتاب المدرسي

(١) أن يكون محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات دراسية لا لسنة واحدة (الكتاب المرجـــع) ٥٧,٦%.

(٢) أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد اســتخدامه بواســطة طالب آخر جديد (٨٢,٢%).

(٣) إبدال الكتاب المدرسي الحالي أو مستقبلا بأي كتاب خارجي ٧٠,٠%.

(٤) تنويع مصادر التعليم بجانب الكتاب المدرسي باستخدام شرائط الفيديو وشرائط التســـجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر (٩٠,٥%).

(٥) إعداد الكتاب المدرسي خلال تشكيل لجنة وفريق عمل بدلا من المسابقات (٥٧,٤%).

سابعا: تمويل التعليم

(١) يجب مشاركة أولياء الأمور في تعليم أولادهم (٨٥,٥%).

(٢) يجب مشاركة رجال الأعمال في كلفة التعليم (٩٢,٧%).

(٣) يجب مشاركة أولياء الأمور -وفق رغبتهم- في كلفة تعليم أولادهم في مـــدارس متمـــيزة وذلك خلاف دفع مبلغ من المال عند الالتحاق ثم استرداده عند التخرج (٧٦.٢%).

ثامنا: الأنشطة المدرسية

(١) أن يكون مشرف النشاط المدرسي هاويا بغض النظر عن تخصصه (٨٦,٣%).

(٢) دمج قيادات النشاط المدرسي مع قيادات التنظيمات الطلابية (٨٧,٦%).

(٣) ممارسة النشاط السياسي تعليميا كإنشاء نشاط البرلمان المدرسي أو نموذج لمجلس الوزراء أو جامعة الدول العربية أو هيئة الأمم المتحدة (٨٨%).

(٤)امتداد النشاط المدرسي إلى البيئة المحلية (٩٤,٣%).

تاسعا: المدرسة كوحدة منتجة

أن يكون للمدرسة إنتاج له مردود مادي إلى جانب التميز في إعداد الطلاب (٥٠,٦%).

- **وقد اختلفت آراء عينة المعلمين في الآتي:**

(١) أن يكون التعليم الثانوي الفني مستقلا تماما عن التعليم العام (٤٨,٥%)، بينما وافق علـــى الانسيابية بينهما ٤٠,٢% من العينة، وانخفضت نسبة الموافقة علـــى المدرســـة الثانويـــة الموحدة إلى ١١,٤%.

(٢) نظام إعداد المعلم يرتب تنازليا وفق آراء العينة من نظام تكاملي وتتابعي معا ٤٦,٢% إلى النظام التكامل ٣٥,٩% إلى النظام التتابعي ١٧,٩%.

- **وقد كتبت أراء حرة في استمارات عينة المعلمين وأهمها ما يلي:**

(١) نظام التعليم

رفض إلزام الطالب بالحضور بنسبة ٨٥% من الأيام أو حتـــى ٨٠% ويبـــدو أن أراء العينة متأثرة بمصالحها الشخصية وبخاصة وأن الأغلبية المطلقة ٥٤,٥% ترى أن تكون نسبة الحضور في السنة ٧٥% على الأقل.

(٢) الإدارة المدرسية

- التدقيق في اختيار القيادات التعليمية.
- تدريب المرشحين للترقية الإدارية تدريبا مفيدا لعملهم كقيادات مهنية إدارية.

(٣) إعداد وتدريب المعلم

- يجب تدريب المعلمين على موضوعات وثيقة الصلة بنموهم المهني مثل استخدام التكنولوجيا التعليمية وفق تخصصهم، وتمرينهم على صناعة وسائل تعليمية من البيئة المحلية، والشئون المالية والإدارية في الفصل.
- يجب إتقان المعلم للغة الإنجليزية مهما كان تخصصه لأنها وسيلته للاتصال بالتقدم في العالم المعاصر.

(٤) المناهج الدراسية

- تضمين المناهج ما يدعم القومية العربية.
- إعادة تنسيق المناهج أفقيا وراسيا لتتلاءم مع متطلبات نظام الفصلين الدراسيين (الترم).
- تضمين المناهج موضوعات بيئية.

(٥) الامتحانات

- استخدام بنوك الأسئلة الموضوعية.
- الأخذ بنظام التقويم طوال العام.
- الأخذ بالمجموع التراكمي يفيد في انضباط المدارس، وجدية تعلم الطلاب.

(٦) الكتاب المدرسي

- استخدام الألوان في الكتاب المدرسي.

- تضمين الكتاب المدرسي تمارين وأسئلة امتحانات سابقة.
- أن يشترك في تأليف الكتاب المدرسي بجانب المتخصصين في المادة الدراسية، خبراء في التربية وعلم النفس وعلم الجمال حتى يكون الكتاب شيقا جذابا للطلاب.

(٧) الدروس الخصوصية

يقترح الآتي لمواجهة مشكلاتها

أ- خفض الكثافة الطلابية في الفصل.

ب- القضاء على رعب الامتحانات.

جـ- زيادة مرتب المعلم.

د- استبعاد المعلمين غير الأكفاء إذا تعذر نجاحهم في التدريب.

هـ- جعل الإجازة الأسبوعية يومين متعاقبين حتى يمكن تنسيق المجموعات الدراسية.

و- استخدام وسائل تعليمية بجانب الكتاب المدرسي مثل الفيديو وشرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر وتطوير التليفزيون التعليمي.

ز- عقاب المعلم الذي يثبت أنه يروج للدروس الخصوصية ولو بأسلوب خلقي.

ح- تشجيع مجموعات التقوية بتخفيض الاشتراك فيها وزيادة حصصها أسبوعيا وتكليف المدرسين الأكفاء بالتدريس فيها، وأن تستخدم فيها إمكانات معامل المدرسة والمكتبة.

ط- الأخذ بنظام اليوم الكامل.

ى- الالتزام الصارم بالنسبة المئوية لحضور الطالب في المدرسة.

(٨) تمويل التعليم

- استخدام أسوار المدرسة كدكاكين تؤجر للغير لزيادة دخل المدرسة.
- فرض رسوم على الكتب الخارجية ليستفاد من عائدها في تحسين التعليم.

(٩) النشاط المدرسي

- تخصيص وقت للنشاط المدرسي في جدول كل مدرس.
- التعاون مع مؤسسات البيئة وبخاصة مراكز الشباب في دعم النشاط المدرسي.
- تنظيم دوري ومسابقات رياضية وثقافية واجتماعية وفنية بين الطلاب كأفراد، و بين الفصول، وبين الصفوف وبين المدارس المختلفة والإدارات التعليمية المتجاورة.
- مكافأة الطلاب ومشرفيهم المتميزين في النشاط ماليا وعينيا وأدبيا.
- إشراك الآباء في النشاط المدرسي.
- الاستعانة ببعض المتخصصين في التدريب على بعض الأنشطة.

- تخصيص درجات للنشاط وتضاف للمجموع الكلي.

(١٠) المدرسة كوحدة منتجة

- تكليف بعض المدارس بإنتاج الزي المدرسي وبيعه بسعر رخيص.
- قيام المدارس بأعمال خدمية مثل تصوير الوثائق والكتب، وتأجير قاعاتها للحفلات والمآتم.
- إنشاء منافذ لبيع منتجات المدارس أو التعاون مع مشروع الأسر المنتجة في التسويق.

نتائج وتفسير استجابات عينة القيادات التعليمية(*)

- **وافقت الأغلبية المطلقة من العينة (أي أكثر من ٥٠%) على الآتي:**

أولا: نظام التعليم

(١) السماح للطالب بالعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما (٧٨,١%).

(٢) عدم الموافقة على مد الإلزام إلى التعليم الثانوي ٦٤,٦%.

(٣) زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي العام، وخفض نسبة الملتحقين بالتعليم التجاري (٦١%).

(٤) أن تكون نسبة ٧٥% حضور في السنة هي الحد الأدنى الذي يلتزم به الطالب.

ثانيا: الإدارة المدرسية

(١) يجب زيادة سلطة إدارة المدرسة في ثواب وعقاب المعلمين ٨٠.٦%، وثواب وعقاب الطلاب ٩٨,٦%، وقبول الطلاب وقيدهم (٨٠%)، واتخاذ القرارات التي تفيد العملية التعليمية (٧٠,٢%).

(٢) عند الترقية لوظيفة إدارية يتم ذلك من خلال بعثة داخلية لمدة سنة على الأقل (٦٩%).

ثالثا: إعداد وتدريب المعلمين

(١) عدم الموافقة على مد سنوات الدراسة بكلية التربية إلى خمس سنوات (٦٤,٢%).

(٢) تدريب المعلمين خلال التفرغ في بعثة داخلية ٦١,٣% وليس مجرد برامج في غير أوقات العمل الرسمية.

(*) ارجع للملحق رقم (٦)

رابعا: المناهج الدراسية

(١) الموافقة بنسبة ١٠٠% لجعل كل مادة من الآتي إجبارية: التربية الدينية، واللغة العربيـــة، واللغة الأجنبية، والرياضيات.

(٢) تدريس موضوعات التربية الخلقية ضمن مقرر مادة التربية الدينية (٦٧,٩%).

(٣) الموافقة بنسبة ١٠٠% لإضافة مواد مستحدثة للمنهج الدراسي وهي اللغة اليابانية والقانون وإدارة الأعمال وعلم التسويق، والتكنولوجيا المتقدمة والهندسة الوراثية والفضاء.

(٤) إدخال نظام التليفزيون التعليمي أثناء اليوم الدراسي بعد تنسيق مواعيد البرامج مع مواعيـد الحصص المدرسية (٧٤%).

خامسا: الامتحانات

(١) الاقتصار على امتحان الثانوية العامة على مقررات سنة دراسية واحدة (٨٣,١%).

(٢) عدم إلغاء امتحان الدور الثاني مع السماح بنقل الطالب إلى الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحدة بالنسبة لسنوات النقل فقط ٥٨%.

(٣) عدم إلغاء امتحانات النقل في نهاية العام الدراسي والاكتفاء بمجموع درجات أعمال الســنة بالنسبة لسنوات النقل (٩١,٣%).

(٤) تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرســـوب (٦٢,٧%).

(٥) أن تكون هناك امتحانات عملية في المواد العلمية (٧٣,٥%).

(٦) جعل امتحان الثانوية العامة موحدا لكل طلاب مصر (٩٠,٤%).

(٧) إبقاء مكتب التنسيق للقبول بالكليات حسب المجموع الكلي(٥٤,٣%).

سادسا: الكتاب المدرسي

(١) أن يكون محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات أي يكون الكتاب المرجع (٦٥,٥%).

(٢) أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد اســـتخدامه بواســـطة طالب آخر (٧٥,٣%).

(٣) إبدال الكتاب المدرسي بأحد الكتب الخارجية (٥٨,٦%).

(٤) تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة باستخدام التليفزيون التعليمي وشرائط الفيديو وشـــرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر (٨٧,٩%).

(٥) إعداد الكتاب المدرسي بواسطة تكليف لجنة وفريق للتأليف (٦٤,٦%).

سابعا: تمويل التعليم

(١) مشاركة أولياء الأمور في كلفة تعليم أولاهم (٨٧,٤%).

(٢) مشاركة رجال الأعمال في التمويل (٨٨,٦%).

(٣) دفع أولياء الأمور مبلغا من المال عند التحاق أولادهم بمدارس متميزة ثم يستردونها عن التخرج (٥٥,٦%).

ثامنا: النشاط المدرسي

(١) أن يكون مشرف النشاط هاويا بغض النظر عن تخصصه (٩٠,٣%).

(٢) دمج قيادات النشاط المدرسي مع قيادات التنظيمات الطلابية (٨٩,١%).

(٣) ممارسة النشاط السياسي تعليميا كإنشاء البرلمان المدرسي، أو نموذج لمجلس الوزراء أو جامعة الدول العربية أو هيئة الأمم المتحدة (٨٩,١%).

(٤) امتداد النشاط المدرسي للبيئة المحلية (٨٩,٢%).

تاسعا: المدرسة كوحدة منتجة

أن يقتصر دور المدرسة على إعداد (إنتاج) طلاب متميزين علما وخلقا.

- **وقد اختلفت أراء عينة القيادات التعليمية في الآتي:**

(١) ترتيب النظام التعليمي الأمثل من وجهة نظر العينة من انسيابية التعليمين العام والفني (٤٧%) إلى مدرسة فنية مستقلة عن المدرسة الثانوية العامة (٤٥٠٨%) إلى مدرسة ثانوية موحدة (٧,٢%).

(٢) ترتيب نظام إعداد المعلم من وجهة نظر العينة من الإبقاء على النظامين التتابعي والتكاملي (٤٦,٣%) إلى الاقتصار على النظام التكاملي (٤١,٣%) إلى النظام التتابعي وحده (١٢,٥%).

- **وقد كتبت أراء حرة في استمارات عينة القيادات التعليمية هي:**

(١) نظام التعليم

إعطاء الطلاب عطلة قصيرة مناسبة قبل بدء الامتحانات.

(٢) الإدارة المدرسية

- التوعية بالقوانين والقرارات والمنشورات الإدارية الجديدة.
- إشراك أولياء الأمور في صناعة القرار.

(٣) إعداد وتدريب المعلمين

- توعية المدرسين بأدوارهم الإدارية.
- توعية المدرسين بأدوارهم في قيادة الأنشطة المدرسية.

(٤) المناهج الدراسية

- جعل التقويم مستمرا طوال العام سواء أكان تقويما للطالب أو المعلم أو الناظر والإداريين.
- ربط المناهج بالبيئة المحلية.

(٥) الامتحانات

- تعميم نظام الفصلين الدراسيين.
- تنويع الأسئلة: بين الموضوعية وأسئلة المقال، وبين السهلة والصعبة، وبين أسئلة التذكر وما فوق التذكر.

(٦)الكتاب المدرسي

- ألا يشترك في إعداد الكتاب المدرسي سوى القادرين على تبسيط المادة العلمية.
- الاهتمام باستخدام الألوان في طباعة الكتاب المدرسي.

(٧) الدروس الخصوصية

- تقليل كثافة الفصول.
- تحسين أحوال المعلم المادية.
- دعم مجموعات التقوية.
- تغيير نظام ورقة الامتحان.
- دعم البرامج التعليمية بالتليفزيون بمقدمي برامج أكفاء واستخدام أساليب غير مجرد الإلقاء.
- توعية أولياء الأمور بالاهتمام بالدروس التليفزيونية لأولادهم.

(٨) تمويل التعليم

- إقرار مبدأ المصروفات المدرسية.
- دفع الطالب لغرامة مالية إذا تأخر في الصباح أو تغيب عن المدرسة.

(٩) النشاط المدرسي

- أن يقوم النشاط المدرسي على أساس تنمية هوايات الطلاب أصحاب القـــدرات الإبداعيـــة، وتنمية هذه الهوايات عند الذين لم يمارسوا أي هواية بذاتها.
- يخصص وقت للنشاط المدرسي في الجدول الدراسي.

- تعاون المدارس المتقاربة ومؤسسات البيئة في ممارسة الأنشطة المختلفة إذا لم تتوافر جميع الإمكانات في مدرسة واحدة.

(١٠) المدرسة كوحدة منتجة

- تحويل حصص المجالات العملية إلى حصص للإنتاج الذي يمكن بيعه دون الاقتصار على هدف التعليم / التعلم فقط.
- إنشاء منافذ للتسويق.

نتائج وتفسير استجابات عينة الطلاب(*)

- **وافقت الأغلبية المطلقة من العينة (أكثر من ٥٠%) على الآتي:**

أولا: المناهج الدراسية

(١) وافقت جميع العينة(١٠٠%) على:

أ- المواد الإجبارية تكون التربية الدينية، واللغة العربية، واللغة الأجنبية، والرياضيات.

ب- إضافة الموضوعات المستحدثة وهي التكنولوجيا المتقدمة والقانون وإدارة الأعمال، وعلم التسويق، واللغة اليابانية والصينية، والهندسة الوراثية والفضاء.

(٢) تدريس موضوعات التربية الخلقية ضمن مادة التربية الدينية (٦٦,٤%).

ثانيا: الامتحانات

(١) اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقرر سنة واحدة (٥٣,٦%).

(٢) إلغاء الدور الثاني في سنوات النقل مع السماح بنقل الطالب إلى الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحدة (٦٢%).

(٣) إلغاء امتحان النقل في سنوات النقل والاكتفاء بمجموع درجات أعمال السنة (٨٣,٢%).

(٤) تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب (٦٣,٩%).

(٥) إقرار نظام الامتحانات الشفوية في اللغات (٦٧,٢%).

(٦)إقرار نظام الامتحانات العملية في المواد العلمية (٨٣%).

(٧)جعل امتحان الثانوية العامة موحدا لجميع أبناء مصر (٨٥,٢%).

(*) انظر الملحق رقم (٧)

(٨)إلغاء مكتب تنسيق القبول بالجامعات وإبداله باختيارات قبول خاصة بكـــل كليــة بجــانب مجموع درجات الثانوية العامة (٧٠%).

ثالثا: نظام التعليم

(١) السماح للطالب بالعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما (٩٤,٥%).

(٢) زيادة عدد الشعب التخصصية في الثانوي العام مثل شعبة لغات، شعبة مواد فلسفية، وشعبة الحاسب الآلي ٦٦,٤%.

(٣) أن تكون نسبة ٧٥% هي الحد الأدنى للانتظام في الحضور إلى المدرسة ٧٢,٣%.

رابعا: الكتاب المدرسي

(١)عدم الموافقة على جعل محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات أي الكتاب المرجع ٥٥,٧%.

(٢)أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد اســـتخدامه بواســطة طالب آخر (٥٦,٨%).

(٣)إبدال الكتاب المدرسي بكتاب خارجي (٩٠,٤%).

(٤)تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة باستخدام التليفزيون التعليمي وشرائط الفيديو وشـــرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر (٩٥,١%).

خامسا: النشاط المدرسي

عدم الموافقة على تقويم نشاط الطالب بدرجات متفاوتة ٥٦,٧%.

سادسا: المدرسة كوحدة منتجة

الموافقة على جعل المدرسة وحدة منتجة (٧٩,٢%).

- **وقد اختلفت آراء عينة الطلاب في الآتي:**

(١) وافقت نسبة ٤٥,٥% من العينة على جعل التعليم الفنـــي مســتقلا عــن التعليــم العــام، وانخفضت النسبة إلى ٤٤,٦% لتكون هناك انسيابية بينهما، وتدنت النســـبة إلـــى ٩.٩% لتكون هناك مدرسة ثانوية واحدة.

(٢) جعل التشعيب من الصف الأول (٤٢,٥%)، ومن الصف الثاني (٣٨,٣%)، وفي الصــف الثالث فقط (١٨,٧%).

(٣) الحد الأدنى الذي يلتزم فيه الطالب بالحضور إلى المدرسة يتدرج كما يلي: ٧٥% حضور ثم ٨٥% ثم ٨٠% بنسبة موافقة هي ٧٢,٣%، ١٥,٧%، ١٢% على الترتيب.

(٤) إضافة درجة النشاط للمجموع (٢٧,٧%)، عدم إضافتها ولكن تؤثر في النجاح والرسوب (١٥,٦%)، وعدم إضافتها على الإطلاق وبدون تأثير على النجاح والرسوب (٥٦,٧%).

- **وقد كتبت أراء حرة في استمارات عينة الطلاب هي:**

(١) المناهج الدراسية

- أن تخدم المناهج بعضها البعض مثل الرياضيات والعلوم.
- أن يتناسب مضمون المقرر مع مدة تدريسه.
- تطوير مناهج اللغة الإنجليزية حتى تفيد الطالب في التعليم العالي.

(٢) الامتحانات

- الأخذ بالمجموع التراكمي لثلاثِ سنوات في الثانوية العامة.
- عقد امتحان الثانوية العامة في نفس المدرسة التي يدرس فيها الطالب.
- الإكثار من الأسئلة الاختيارية بحيث تتضمن ورقة الامتحان كل المقرر لا مقتطفات منه.

(٣) نظام التعليم

- أن تكون الإجازة الأسبوعية يومين حتى يمكن تنظيم التركيز في المذاكرة وتنظيم مجموعات التقوية.
- إيقاف الدراسة قبل الامتحانات بوقت قصير حتى تتم مراجعة الدروس بسهولة.

(٤) الكتاب المدرسي

- أن يشتمل كل من عرض المادة العلمية في الكتاب المدرسي، وأسئلته وماربنه مع متطلبات الامتحان.
- إضافة أسئلة الامتحانات السابقة في الكتاب المدرسي مع إعطاء مؤشرات لإجابتها.

(٥) الدروس الخصوصية

- أن يقوم المدرسون الأكفاء بالتدريس في مجموعات التقوية.
- أن تستخدم المعامل ووسائل الإيضاح في حصص مجموعات التقوية.
- تشجيع المدرسين الأكفاء الذين يحظون بأعلى نسبة من أصوات الطلاب تشجيعا ماديا مجزيا.
- تقليل كثافة الفصول.
- وضع شرح لكل المادة المقررة على شريط فيديو أو قرص كمبيوتر وبأسلوب غير السرد والتلقين.

(٦) النشاط المدرسي

- تخصيص يوم أو موعد ثابت يوميا للنشاط المدرسي.
- تنظيم مسابقات داخل المدرسة ومع المدارس الأخرى بنظام الدوري أو التنافس الشريف.
- يشرف على النشاط المدرسي مدرسون أكفاء في إدارته.
- تنظيم معسكرات داخل المدرسة وفي البيئة المحلية والشواطئ.

(٧) المدرسة كوحدة منتجة

- تنتج المدرسة صناعات كيماوية وزراعية وأطعمة.
- تقدم المدرسة خدمات مقابل نقدي مثل تصوير المستندات.
- تخصيص أجر بسيط للطالب الذي يساهم في الإنتاج.

نتائج وتفسير استجابات عينة أولياء الأمور(*)

- **وافقت الأغلبية المطلقة من العينة (أكثر من ٥٠%) على الآتي:**

أولا: نظام التعليم

(١) أن يكون التعليم الفني مستقلا تماما عن التعليم العام (٥٢,٩%).
(٢) السماح للطالب بالعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما (٨٨,٤%).
(٣) مد سنوات الإلزام لتشمل التعليم الثانوي (٥٣,٣%).
(٤) زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي العام وخفض نسبة الملتحقين بالتعليم التجاري (٥٨,٠%).
(٥) جعل ٧٥% هي الحد الأدنى للنسبة المئوية للحضور للمدرسة (٦٠,٤%).

ثانيا: الامتحانات

(١) اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقرر سنة واحدة (٥٥,٩%).
(٢) إلغاء امتحان الدور الثاني في سنوات النقل مع السماح بنقل الطالب إلى الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحدة (٥٣,١%).
(٣) عدم إلغاء امتحان سنوات النقل والاكتفاء بمجموع درجات أعمال السنة (٨٢,٢%).
(٤) تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب (٦٩,٩%).

(*) انظر الملحق رقم (٨).

(٥) جعل امتحان الثانوية العامة موحدا لكل طلاب مصر (٨٢,٩%).

(٦) الإبقاء على مكتب تنسيق القبول بالجامعات (٥٩,٣%).

ثالثا: الكتاب المدرسي

(١) رفض الكتاب المرجع الذي يدرس مضمونه لعدة سنوات (٥٦,٧%).

(٢) أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد استخدامه مرة أخـرى (٥٩,٢%).

(٣) إبدال الكتاب المدرسي بآخر خارجي أفضل منه (٨٠,٨%).

(٤) تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة (٩٤%).

رابعا: تمويل التعليم

(١) إشراك الآباء في دفع تكلفة تعليم أولادهم (٧٤,٥%).

(٢) مشاركة رجال الأعمال في كلفة التعليم (٩٠,٧%).

(٣) دفع أولياء الأمور مبلغا كبيرا من المال عند إلحاق أولادهم فـي مـدارس متمـيزة ثـم استردادهم له بعد تخرجهم (٦٦,٣%).

خامسا: المدرسة كوحدة منتجة

يجب أن تكون المدرسة وحدة منتجة لها إنتاج له مردود مالي (٧١,٣%).

- **وقد كتبت آراء حرة في استمارة عينة أولياء الأمور هي:**

(١) نظام التعليم

- إلغاء الفترة المسائية في مدارس البنات.
- استخدام نظام التعليم من بعد.
- تعميم نظام الفصلين الدراسيين.

(٢) الامتحانات

- استخدام أسئلة موضوعية في الامتحانات.
- إعطاء إجازة قصيرة رسمية قبل بدء الامتحانات حتى يستعد الطلاب.
- استخدام الكمبيوتر في تقدير الدرجات.
- الإكثار من الأسئلة الاختيارية.

(٣) الكتاب المدرسي

- تضمين الكتاب المدرسي كل ما تتميز به الكتب الخارجية من تمارين منوعة وأسئلة امتحانات وإرشادات لحلها.
- تحسين شكل وطباعة ورسوم الكتاب المدرسي.

(٤) الدروس الخصوصية

- "لا حل لها لأنها ترتبط بضمير المعلم، ولا يغير الله ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم".
- متابعة أداء المدرس طوال العام.
- دعم التعليم بالتليفزيون بحيث لا يقتصر المذيع على تسميع الكتاب المدرسي.
- خفض كثافة الفصول.
- تجريم إعطاء الدروس الخصوصية.
- مكافأة المعلم المخلص لطلابه مكافأة سخية.
- إلزام الطالب بالانتظام في الحضور للمدرسة.
- لا يستقر مدرس في مدرسة واحدة أكثر من ثلاث سنوات لأنه سيكون مخلصا في أول عمله بالمدرسة حتى يشتهر وبعد ذلك قد يجعل الأولوية للدروس الخصوصية.
- دعم مجموعات التقوية بالمدرسين الأكفاء وتحديد مواعيد مناسبة للطلاب لها.

(٥) تمويل التعليم

الحكومة وحدها المسئولة عن التمويل خلال مصادر تمويلها المختلفة.

(٦) ا لمدرسة كوحدة منتجة

- المدرسة مؤسسة خدمات لا إنتاج.
- إنتاج صناعات زراعية، وكيميائية، وأطعمة وملابس وزي مدرسي.
- بيع المقصف المدرسي لمتطلبات التعليم بربح أقل من السوق، فيكون ذلك مفيدا لكل من الطلاب ولزيادة إيراد المدرسة.

مناقشة عامة للنتائج وتفسيرها(*)

نناقش نتائج استجابات عينة كل من المعلمين، والقيادات التعليمية والطلاب وأولياء الأمور وتفسرها كما يلي:

أولا: نظام التعليم

(١) تباينت نسبة الموافقة على علاقة التعليم العام بالفني فالأغلبية تؤيد بقاء التعليم العام مستقلا عن التعليم الفني على الرغم من أن ذلك يتعارض مع تكافؤ الفرص والعدالة. ويفسر ذلك بأن العينة أسيرة لما تعودت عليه، فالأفضل انسيابية التواصل بين التعليمين العام والفني كمرحلة انتقالية للمدرسة الثانوية الموحدة.

(٢) وافقت الأغلبية المطلقة في شتى نوعيات العينة على السماح للطالب بالعودة إلى استكمال تعليمه إذا انقطع عنه لفترة زمنية قصيرة أو طويلة، وهذا يعني أن شرط سن القبول يجب إلغاؤه.

(٣) وافقت الأغلبية المطلقة لشتى نوعيات العينة -باستثناء عينة القيادات- على مد سنوات الإلزام لتشمل المرحلة الثانوية. ويفسر تناقض أغلبية آراء القيادات التعليمية مع الآخرين ومع الحقائق العملية المعاصرة بارتباط الإلزام في ذهنهم بانخفاض مستوى التعليم، إلا أنه ضرورة قومية.

(٤) وافقت الأغلبية المطلقة في شتى نوعيات العينة على جعل ٧٥% هي نسبة الحضور التي يجب أن يلزم بها الطالب سنويا، ولم يوافقوا على الوضع الراهن وهو ٨٥%%. ويفسر ذلك بأنهم على غير وعي بأن الالتزام في الحضور يقترن بالكفاءة التعليمية، الأعلى وأنه سبيل جوهري لمحاربة الدروس الخصوصية.

ثانيا: الإدارة المدرسية

(١) هناك اتفاق للأغلبية المطلقة -باستثناء عينة المعلمين- في ضرورة زيادة سلطة إدارة المدرسة في ثواب وعقاب كل من المعلمين والطلاب، وقيد الطلاب في مدارسهم. إذ أن أغلبية عينة المعلمين تخشى من سلطة مدير المدرسة في ثوابهم وعقابهم فقد يبتعد عن العدالة في ذلك.

(*) انظر الملحق رقم (٩).

(٢) ترى أغلبية عينة المعلمين وعينة القيادات التعليمية أن تدريب المعلمين المرشحين لمناصب إدارية لابد وأن تتسم بالجدية وتكون خلال بعثة داخلية لمدة سنة أو تفـــرغ كـــامل أثنـــاء التدريب لفترة أقصر أو لبعثة خارجية، بحيث يتضمن البرنامج موضوعات عن العمليـــات المالية والإدارية ومتطلباتها.

(٣) من الآراء الحرة:

- توصيف وظيفة القيادة التعليمية واختيار الأكفاء لشغلها.
- تكليف المدرسين بأعمال مالية وإدارية وإشرافية بجانب التدريس التخصصي حتى يكونـــوا أكفاء عند ترقيتهم.
- إشراك المعلمين في صناعة القرارات الإدارية في المدرسة.

ثالثا: إعداد وتدريب المعلمين

(١) تأرجحت نسب الموافقة على نظام إعداد المعلم تتابعيا وتكامليا والاثنين معـــا، لأن أفـــراد العينة أسيرة لما تعلمته وتخرجت على أساسه.

(٢) وافقت الأغلبية على تدريب المعلمين بالداخل والخارج بشرط أن يكون المعلم متفرغا تماما لهذا التدريب لأن التدريب أثناء العام الدراسي وأثناء إرهاق المعلم بالعملية التدريسية قليـــل العائد.

(٣) من الآراء الحرة في استجابات المعلمين والقيادات التعليمية ما يلي:

- يجب أن تكون موضوعات تدريب المعلمين وثيقة الصلة باحتياجاتهم التدريسية سواء أكـانت عمل وسائل إيضاح من البيئة أو طريقة تدريس جديدة باستخدام تكنولوجيا تعليم متقدمة.
- تدريب جميع المعلمين على علوم الكمبيوتر واللغة الإنجليزية لأن لهما أهمية كبـــيرة فـــي متابعة النمو المهني.
- تدريب المعلمين على الشئون المالية والإدارية المتعلقة بالأنشطة المدرسية التـــي يتصـــدون للإشراف عليها.

رابعا: المناهج الدراسية

(١) وافقت العينة بالإجماع على كل من:

أ- المواد الإجبارية المقترحة وهي التربية الدينيـــة واللغـــة العربيـــة، واللغـــة الأجنبيـــة، والرياضيات.

ب- إضافة أي موضوعات مستحدثة وجديدة للمناهج.

(٢) جعل مادة التربية الخلقية كجزء من مادة التربية الدينية لأن:

أ- معلم التربية الدينية هو الأكفأ في شرحها عن مدرس الفلسفة الذي يهتم بالمبادئ والأسس أكثر من المشكلات الخلقية وأساليب حلها.

ب- مادة التربية الدينية فيها العمق الروحي للتربية الخلقية التي تستند إلى أسس علمية وموضوعية.

(٣) إعادة نظام التعليم بالتليفزيون داخل الحصة مع تنسيق ساعات البث مع أوقات الحصص الدراسية.

(٤)من الآراء الحرة ما يلي:

- تنسيق المناهج أفقيا ورأسيا لتجنب التكرار والتعارض مثل مقررات العلوم والرياضيات.
- تنسيق مقطوعيات كل من الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني، بوضع مناهج جديدة على أساس نظام الترم لا نظام السنة الواحدة.
- جعل تقويم كل من أداء المعلم وإنجاز الطالب مستمرا طوال العام.
- جعل مضمون المقرر ملائما لعدد الحصص في السنة الدراسية.

خامسا: الامتحانات

(١) وافقت أغلبية نوعيات العينة على اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقررات سنة دراسية واحدة على الرغم من أن ذلك يتعارض مع المبادئ العلمية التربوية، ويفسر ذلك بأن:

- عينة المعلمين والقيادات التعليمية تريد تخفيف أعباء الامتحانات التي ترهقهم آخر العام.
- عينة الطلاب وأولياء الأمور تريد تخفيف عبء الدروس الخصوصية فتكون لمدة سنة واحدة أرخص من سنتين.

(٢) عينة الطلاب وحدها توافق بالأغلبية على إلغاء امتحانات النقل في آخر العام الدراسي، أما باقي نوعيات العينة فترفض ذلك خوفا من عدم العدالة في تقدير الدرجات طوال العام.

(٣) الأغلبية المطلقة لشتى نوعيات العينة توافق على تقويم سلوك الطلاب على ألا تضاف درجات السلوك على المجموع الكلي، ولكن يكون لها تأثير في النجاح والرسوب، ويفسر ذلك بأن تسيب بعض الطلاب يستلزم وضع حد له.

(٤) وافقت أغلبية شتى نوعيات العينة على عقد امتحانات شفوية في اللغات وامتحانات عملية في المواد العلمية حتى يكون ذلك خطوة في الطريق الصحيح للتقويم الشامل للمتعلم.

(٥) وافقت أغلبية شتى نوعيات العينة على جعل امتحانات الثانوية العامة موحدا لكل الطلاب وذلك لتحقيق العدالة من وجهة نظرهم، في حين أن هناك حاجة لجعل الثانوية العامة محلية وترتبط بالجامعات والمعاهد الإقليمية.

(٦) اتفقت أغلبية عينتي المعلمين والطلاب على إلغاء مكتب تنسيق القبول بالجامعات وإبداله باختبارات تعقدها كل كلية للمتقدمين إليها لقياس ميولهم الحقيقية بجانب المجموع الكلي للثانوية العامة، ويفسر ذلك بأن موضوعية مكتب التنسيق على أساس الدرجات التحصيلية فقط لا تكفي.

(٧) من الآراء الحرة التي كتبت في الاستمارات ما يلي:

- ضرورة استخدام الكمبيوتر في وضع الامتحان وتقدير الدرجات مما يتطلب تعديل شكل ورقة الأسئلة وورقة الإجابة.
- الإكثار من الأسئلة الاختيارية بحيث تتضمن ورقة الأسئلة جميع فقرات المقرر.
- الأخذ بالمجموع التراكمي حتى يلتزم الطالب بالجدية طوال العام الدراسي وطوال مرحلة التعليم.
- إعطاء إجازة قصيرة قبل بدء الامتحانات حتى يستعد الطلاب استعدادا جيدا لذلك.

سادسا: الكتاب المدرسي

(١) وافقت أغلبية عينة المعلمين والقيادات التعليمية على الكتاب المرجع الذي يضم مقررات أكثر من سنة دراسية واعترضت عليه عينة الطلاب وأولياء الأمور، ويفسر هذا التعارض بأن الأولين يعون تماما الفكر التربوي، بينما الآخرين يتصورون، أنه يجعل الكتاب ضخما وثقيلا.

(٢) وافقت الأغلبية المطلقة لشتى نوعيات العينة على أن يرد الطالب الناجح الكتب المدرسية عند تخرجه ليستخدمها طالب آخر، ويفسر ذلك بالنظرة الاقتصادية، وأنه سيقلل الكلفة، بينما الحقيقة أن هناك خطورة ذلك كما يتضح مما يلي:

- احتمال تلوث ورق الكتاب بجراثيم جلدية.
- احتمال عبث الطالب الناجح في المادة العلمية بالكتاب وتشويهها.

(٣) وافقت أغلبية العينة من شتى نوعياتها بإبدال الكتاب المدرسي بكتاب خارجي أفضل، ويعزى ذلك إلى أن التفكير محصور بمتطلبات الامتحان في آخر العام ولا يهتم بعمليات العلم والتعليم وتنمية قدرات الطالب على الاستقراء والمقارنة وإصدار الأحكام.

(٤) وافقت الأغلبية المطلقة لشتى نوعيات العينة على أن يرد تنويع مصادر التعليم دون الاقتصار على الكتاب المدرسي وحده، ويفسر ذلك بأنهم شاهدوا بأنفسهم فاعلية التعلم بشرائط الفيديو والتسجيل الصوتي.

...ـت اغلبية عينة المعلمين والقيادات التعليمية على عدم تفرد شخص واحد بإعداد الكتاب المدرسي، أو خلال المسابقة، ولكن خلال تشكيل لجنة متنوعة التخصصات الأكاديمية والتربوية والسيكولوجية والجمالية والفنية حتى يكون الكتاب مقبولا من الطلاب.

(٦) من الآراء الحرة التي كتبت في الاستمارات ما يلي:

- تضمين الكتاب المدرسي تمارين وأسئلة وامتحانات سابقة مع إعطاء مؤشرات للحل.
- استخدام الألوان الطبيعية في الصور والأشكال والرسوم.
- أن يشترك في إعداد الكتاب متخصص في تبسيط المادة العلمية وعرضها بأسلوب يناسب الطلاب.

سابعا: الدروس الخصوصية

• اقترحت شتى نوعيات العينة الآتي لمواجهة مشكلة الدروس الخصوصية:

- خفض الكثافة الطلابية في الفصل.
- زيادة مرتبات المعلمين.
- الأخذ بنظام اليوم الكامل.
- تنويع مصادر التعلم فلا تقتصر على الكتاب المدرسي فقط.
- دعم مجموعات التقوية خلال تكليف أكفاء المدرسين بالشرح، وخلال استخدام معامل المدرسة، ووسائل الإيضاح فيها، وتحديد مواعيد مناسبة لها.
- جعل الإجازة الأسبوعية يومين متعاقبين حتى يمكن تنظيم مجموعات التقوية بسهولة.
- ينقل كل معلم من مدرسته كل ثلاثة سنوات لأنه عادة ما يقوم بأداء متميز في أول سنة له بالمدرسة ثم بعد أن يشتهر لا يهتم كثيرا بالتدريس في الحصة الرسمية.
- إذا كان المعلم المحترف للدروس الخصوصية سيعاقب، فيجب أن يقترن بمكافأة المعلم الذي يحوز على أعلى نسبة من أصوات الطلاب في أنه كان مثاليا في عطائه.
- الالتزام الصارم بالحد الأدنى للنسبة المئوية للحضور الطلاب وهي ٨٥%.
- رأي طريف "لا حل لمشكلة الدروس الخصوصية لأنها ترتبط بالضمير المهني للمعلم، ولا يغير الله ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، ولله الأمر من قبل ومن بعد".

ثامنا: تمويل التعليم

(١) وافقت أغلبية العينة من شتى نوعياتها على مشاركة أولياء الأمور ورجال الأعمال في كلفة التعليم.

(٢) من الآراء الحرة التي كتبت في الاستمارات ما يلي:

- الدولة وحدها المسئولة عن جباية الأموال ثم توزيعها على شتى مرافق الدولة ومنها التعليم.
- فرض رسوم على الكتب الخارجية ليصرف عائدها على التعليم.
- أن يدفع الطالب الذي يتأخر أو يتغيب غرامة مالية تخصص للإنفاق على احتياجات المدرسة.

تاسعا: النشاط المدرسي

(١) وافقت الأغلبية المطلقة من عينة المعلمين والقيادات التعليمية على:

أ- أن يكون مشرف النشاط معلما هاويا لهذا النشاط بغض النظر عن تخصصه. وهذه عودة للتقاليد التي كانت سائدة في المدارس، إذ يشرف مدرس لغة إنجليزية على فريق الكشافة، ويشرف مدرس لغة عربية على فريق كرة القدم ... وهكذا.

ب- دمج قيادات النشاط المدرسي مع قيادات التنظيمات الطلابية.

جـ- ممارسة النشاط السياسي تعليميا خلال البرلمان المدرسي ونماذج مجلس الوزراء والجامعة العربية وهيئة الأمم المتحدة.

(٢) رفضت الأغلبية المطلقة لعينة الطلاب على تخصيص درجات للنشاط المدرسي وذلك لخوفهم من عدم العدالة.

عاشرا: المدرسة المنتجة

(١) وافقت أغلبية عينة المعلمين والطلاب على أن المدرسة يمكن أن تكون وحدة منتجة وتنتج منتجات لها قيمة مالية. ورفضت ذلك الرأي الأغلبية المطلقة لعينة قيادات التعليم وأولياء الأمور، ويفسر ذلك الأتي:

أ- المدرسة تقوم بإنتاج طلاب يتميزن بالقيم السليمة، والمعارف الكافية، والمهارات الخلاقة، وبجانب ذلك تقوم بأي مهمة أخرى.

ب- أي إنتاج له مردود مالي يجب أن يتم خلال عملية تعليم/تعلم، لا خلال أعمال حرفية.

(٢) آراء حرة كتبت في الاستمارات منها:

- تؤجر أسوار المدرسة لمن يبني كشكا ويعطي إيجارا شهريا للمدرسة.
- جعل من أهداف حصص الأنشطة العملية هو الإنتاج.
- إنشاء منافذ للتسويق.
- التعاون مع مشروع الأسرة المنتجة في التسويق.
- تقدم المدرسة خدمات للبيئة المحلية في مقابل مالي مثل تصوير المستندات والتصوير الشمس الضوئي وتأجير بعض قاعاتها إذا وجدت -في الأفراح والمآتم والحفلات-.
- يتاجر مقصف المدرسة في شتى السلع المفيدة للأسرة وللطالب بسعر نصف الجملة، والعائد يستخدم في الإنفاق على متطلبات المدرسة.
- أن يتقاضى كل من الطالب والمعلم مقابلا ماديا عند إنتاج سلع متميزة أو أداء خدمة بكفاءة.

حادي عشر: الدلالة الإحصائية للتباين في آراء العينة(*)

(١) عينة أولياء الأمور ذوي المؤهلات العليا، وذوي المؤهلات الأقل

عند دراسة التباين بين استجابات العينة إحصائيا، نجد أنه توجد فروق إحصائية في **ثلاث حالات فقط هي:**

- الرأي في إلغاء الدور الثاني والاكتفاء بامتحانات الدور الأول مع السماح بنقل الطالب إلى الصف التالي على الرغم من الرسوب في مادة وبشرط ألا يتكرر ذلك في نفس المادة أكثر من مرة واحدة طوال مرحلة التعليم.

ويفسر هذا التباين في أن بعض أفراد العينة يرى أن في ذلك مدخل لإضعاف التعليم، بينما المعارضون يرون أن ذلك تخفيفا لعبء وقلق الامتحانات.

- إلغاء مكتب تنسيق القبول بالجامعات وتغيير نظام القبول على أساس القدرات الخاصة.

ويفسر التباين في الاستجابات بأن فئة من العينة ترى مكتب التنسيق للقبول بالجامعات هو الضمان الأساسي للعدالة وتكافؤ الفرص التعليمية في ظل أوضاع التعليم الحالية، بينما ترى فئة أخرى أن مجاراة الاتجاهات العالمية ضرورية ولو بالقفز على أوضاع التعليم الحالية.

- إبدال الكتاب المدرسي بمصادر التعليم الأخرى.
- ويفسر التباين في أن فئة من المجيبين تعتقد أن الكتاب المدرسي هو الوسيلة الأساسية لإتقان التعلم تعد انتهاء اليوم المدرسي بينما ترى فئة أخرى أن بدائل الكتاب المدرسي تعطي فرصة للانتقال من مستوى التذكر في التعلم إلى المستويات الأعلى من التفكير.

(*) أنظر الملحق رقم (٩)

(٢) عينة المعلمين في مواجهة عينة القيادات التعليمية[+]

ونظرا لأن مصالح المعلمين الإدارية تتباين عن واجبات القيادات التعليمية في الضبط والربط، فنجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فقرتين اثنتين هما:

- ثواب وعقاب المعلمين، فنسبة موافقة عينة المعلمين ٤٩,٨% وترتفع لدى عينة الموجهين إلى ٨٠,٦%.
- تطوير نظام ترقية المعلم من خلال البعثات الخارجية فنسبة موافقة عينة المعلمين على البعثات الخارجية ٦٠,٤% وتهبط لدى عينة الموجهين إلى ٣٨,٨%، وينعكس التضاد في حالة البعثات الداخلية.

(٣) مواجهة استجابات أربع فئات هي الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والقيادات[*].

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الاستجابات لعدم تقارب وجهات النظر بين الفئات الأربع لاختلاف الآتي:

أ- المستوى التعليمي.

ب- الإحساس بالمصلحة العامة مقارنة بالمصالح الشخصية.

ج- الوعي السليم بأسس التربية الحديثة ومتطلبات تطوير التعليم.

د- المكانة وبالتالي الأدوار المطلوبة من كل فئة على حدة.

وهذه النتيجة تلقي مسئولية على متخذي القرار في تصميم وبث برامج الإعلام بمبادئ التطوير ومتطلباته، بحيث تتباين لغة ومستوى التعبير الموجه لكل فئة بذاتها، لأن ما يهتم به الطالب يختلف عما يطالب به ولي الأمر ويتباين عما يسعى إليه المعلم، أو ما ينشده القائد التعليمي المسئول عن الضبط والربط.

(٤) مواجهة استجابات كل من عينة المعلمين وعينة القيادات وعينة أولياء الأمور[+]

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فقرة واحدة هي مشاركة رجال الأعمال في أعباء التعليم، ويعزى ذلك إلى شيوع فكرة أن الأغنياء يطالبون بالتكافل بدلا من شيوع فكرة أن التعليم مهمة قومية تتكفل به الدولة من الضرائب العامة التي تتقاضاها من الأغنياء. ومن الطبيعي أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة أولياء الأمور في كلفة التعليم لأن مصالح أولياء الأمور الاقتصادية لا تهتم بها كثيرا عينة المعلمين والقيادات.

[+] أنظر الملحق رقم (١٠)

[*] أنظر الملحق رقم (١١)

[+] أنظر الملحق رقم (١٢)

(٥) مواجهة استجابات كل من عينة الطلاب وعينة المعلمين وعينة القيادات(*)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الآتي:

- اعتبار الرياضيات مادة إجبارية إذ تتدرج النسب المئوية للموافقة من ٤٩,٥% لعينة الطلاب إلى ٥٦,٨% لعينة المعلمين إلى ٦٥,١% لعينة القيادات.

وتفسير ذلك هو أن الطلاب يعبرون عن صعوبات تعلم بينما عينة المعلمين تتأثر بتخصصها، وتتحرر عينة القيادات من هذين العاملين.

- تدريس اللغة اليابانية. إذ تتدرج النسب المئوية للموافقة من ٧,٢% لعينة القيادات إلى ٧,٩% لعينة المعلمين إلى ١٥,٦% لعينة الطلاب، ولكن المعيار الصحيح لتدريس هذه اللغة يرتبط بمدى التأثر المصري بالتقدم الياباني بجانب توافر متطلبات تدريس هذه المادة قبل البدء في التنفيذ.
- تدريس مادة القانون إذ تتدرج النسب المئوية للموافقة من ٨٦,٩% لعينة القيادات إلى ٢٢,٤% لعينة الطلاب إلى ٣٠,١% لعينة المعلمين. والمعيار الصحيح لإدخال هذه المادة يتعلق بمتطلبات مؤسسات المجتمع المدني ومتطلبات إعداد وتدريب المعلمين ووضع المناهج الملائمة.
- تدريس الهندسة الوراثية: تتدرج النسبة المئوي للموافقة من ١٩,٣% لعينة القيادات إلى ٣٠,٨% لعينة المعلمين إلى ٣٧% لعينة الطلاب.
- تدريس مادة إدارة الأعمال: تتدرج النسبة المئوية للموافقة من ٢٣,٣% لعينة الطلاب إلى ٣٠,١% لعينة المعلمين إلى ٣٣,٧% لعينة القيادات.

خلاصة الدلالات الإحصائية لتباين استجابات فئات العينة المختلفة

هناك بديلان عند دراسة الدلالة الإحصائية لتباين استجابات فئات العينة المختلفة هما:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الفقرات لاختلاف احتياجات وأهداف ومكانة وأدوار الفئات المختلفة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الفقرات، وهذا لا يعني إلزام متخذ القرار برأي العينة ولو كانت بالإجماع، لأن هناك مراعاة للآتي:

أ- المصالح القومية العليا التي قد لا تعيها كل أو بعض فئات العينة.

ب- نتائج البحث العلمي الرصين التي قد تتعارض ما تعود عليه الناس، فالجديد دائما ما يقابل بحذر.

(*) أنظر الملحق رقم (١٣)

جـ- إمكانات الدولة المالية والبشرية التي قد لا تكفي لتنفيذ كل ما يطالب به أفراد العينة.
د- المزالق التي قد تضر عملية التعليم/التعلم عند الأخذ برأي الأغلبية في موضوعات فنية تخصصية دقيقة .

وكل ذلك يوجب على متخذ القرار إعداد برامج توعية إعلامية تلائم جميع فئات ونوعيات الرأي العام للترويج للفكر والتطبيق التربويين ذات الركائز العلمية الأصيلة.

الفصل الخامس

قضايا تطوير التعليم الثانوي

كما تعكسها الصحافة المصرية

مخطط الفصل

- المقــدمة.
- إجراءات تحليل المضمون.
- النتائج وتفسيرها.
- الخلاصة.

قضايا تطوير التعليم الثانوي
كما تعكسها الصحافة المصرية(*)

تعالج الباحثة قضايا تطوير التعليم الثانوي كما تعكسها الصحافة المصرية بتقديم عن العلاقة بين التعليم والصحافة والرأي العام ثم عرض إجراءات تحليل المضمون وصولا إلى النتائج وتفسيرها وتنتهي المعالجة بخلاصة للموضوع.

المقدمة:

تعتمد مسايرة التطور العلمي التكنولوجي الذي يسود العالم حاليا على مدى استجابة النظم التعليمية للتطوير من حيث أهدافها، محتوى مناهجها، إدارتها، مشكلاتها وقضاياها ومدى إشباع حاجات الأفراد والمجتمع، "ولا يقتصر التحدي الذي تواجهه النظم التعليمية على التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي بل تعداها إلى ما يشهده العالم مؤخرا من تغيرات سياسية مذهلة، حيث انهارت دول بنظمها وأيديولوجياتها وانفصلت دول، وتوحدت أخرى مما غير في بعض ملامح الخريطة العالمية"[١].

ومصر ليست الدولة الوحيدة في عالم اليوم التي تولي تطوير التعليم اهتمامها، وليست وحدها التي شخصت واقعها وحددت نقاط الضعف في نظامها التعليمي لتتحرك نحو نظام قوي متطور ومتجدد.

وقد عبر الرئيس محمد حسني مبارك بصدق في خطابه أمام الجلسة المشتركة لمجلسي الشعب والشورى في نوفمبر ١٩٩١ عن الأزمة الحقيقية التي يعانيها التعليم المصري، ودعا الجميع إلى التعاون مع وزارة التربية والتعليم في وضع خطة شاملة للنهوض بالتعليم في مصر وإصلاحه، بحيث يكون الإصلاح جذريا ومتكاملا، مستجيبا للاحتياجات المتزايدة، ومتجاوبا مع شعورنا جميعا بأن التعليم الذي يجده أبناؤنا في المراحل المختلفة هو دون المستوى المطلوب لهم كأفراد، ولمصر كدولة رائدة. في هذا لابد أن نصارح أنفسنا بأن الأزمة التي يمر بها التعليم في مصر أصبحت تنعكس على المدرسة والمعلم والطالب والمنهج، ورغم أنها تنهك موارد الدولة وإمكانات الأسرة إلا أن المحصلة النهائية تأتي ضعيفة متواضعة[٢].

(*) إعداد د. أميمة منير جادو باحث بشعبة بحوث السياسات التربوية.

والاهتمام بالتعليم يعني تحقيق الاستقرار الاجتماعي وتعزيز مسيرة التنمية الشاملة، والاهتمام بالتعليم وتحدياته أمر فرضته طبيعة العصر الذي نعيشه وما يكتنف ذلك العصر من تفجر معرفي متزايد وثورة هائلة في الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا وبما تفرضه الكيانات المختلفة من صراعات حول التفوق والتميز وما يرتبط بذلك العصر من توافر الإنسان المتعلم القادر على التحكم في التغيير لصالحه ولصالح مجتمعه[٣].

وتطوير التعليم والخروج به من أزمته الراهنة لم تعد مسئولية وزير أو وزارة أو متخصصين فقط وإنما أصبح عملا قوميا تشارك فيه جميع المؤسسات والهيئات والأفراد، ويعكس آمال الرأي العام وتطلعاته.

ولوسائل الإعلام بصفة عامة والصحافة بصفة خاصة دور رئيسي وهام في خدمة القضايا التربوية، خاصة تطوير التعليم، حيث استخدم الإعلام بتوسع من أجل توصيل السياسات وتفسير الاستراتيجيات للجمهور وتعبئة ومساندة الأسر والطلاب لمبادرات عديدة.

"كذلك فالصحافة كأحد الوسائل الإعلامية الهامة يمكنها القيام بدور فعال في ذلك، حيث تساعد التربية في تحقيق غايتها بما فرضته على نفسها من واجبات نحو الأدب والعلم والفن والثقافة وشعورها بمسئوليتها أمام قرائها عن تزويدهم بالمعلومات التي يسايرون بها ركب الحضارة ويتمشون بها مع التقدم البشري في كل مكان ومجال[٤]". "وهي في الوقت نفسه جعلت في موقف يسمح لها دائما بنقد الطرق التعليمية التي تنتهجها الحكومة والأمة[٥]".

وفي الوقت الراهن اتضح الدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه الصحافة حيال قضايا التعليم وما يتعلق بها من تطوير، حيث أن قضايا التعليم لم تعد قاصرة على المتخصصين، ولكنها أصبحت قضية رأي عام ومسئولية قومية يتحملها الجميع من خلال إعلام الجميع بتلك القضايا وإتاحة الفرصة لمشاركة معظم أفراد المجتمع على اختلاف مواقعهم حول ملامح التطوير وأهدافه.

ولذا يصبح لدور الصحافة في توعية أفراد المجتمع بقضايا التعليم وما يتعلق بها من تطوير أهمية وضرورة اجتماعية، ومما يؤكد أهمية هذا الدور ما يلي:

١-أكدت استراتيجية التعليم في مصر أن مشكلات التعليم ترجع إلى غياب وعي الجماهير بمشكلات التعليم وأهمية تطويره، ولذا يصبح توعية الجماهير بمشكلات التعليم وأهمية

تطويره ضرورة أساسية لابد منها، وهذا يقع على عاتق أجهزة الإعلام. ومن أهمها الصحافة التي تخاطب المثقفين بالدرجة الأولى.

٢-يرى البعض أن "اقتناع الرأي العام في أي بلد من البلاد بعدالة قضية معينة لا يكفي فيه أن تكون القضية عادلة في حد ذاتها وإنما يعتمد هذا الإقناع على طريقة عرض القضية بواسطة الصحافة وباقي وسائل الإعلام المختلفة، وما تقدمه هذه الوسائل للرأي العام من آراء ومعلومات وحقائق للرأي العام تساعده وتوجهه للاقتناع أو عدم الاقتناع"(٦).

٣-إن الاعتبارات الديمقراطية والتي أصبحت سمة أساسية من سمات مجتمعنا الديمقراطي المعاصر والتي تؤكد على حق المسئول عند تخطيط ورسم السياسة ال[illegible]ليمية أن يتمتع بحق اتخاذ القرار، وحق المواطن في أن يطلع ويعرف ما يدور. وقد أكد ذلك الدكتور أحمد فتحي سرور وزير التعليم في ذلك الوقت بقوله "يجب أن يؤدي ال[illegible]لا[illegible] [illegible]ائله المختلفة دورا إيجابيا في إعلام الجمهور بالجهود الإصلاحية في مجال [illegible] ايم، وان يرفع من درجة الوعي لدى جماهير الرأي العام حول أهداف التطوير والحاجة إليه -فالإقناع بالسياسات والخطط والتجاوب مع تنفيذها أمر ضروري لتسهيل نجاح تطبيقها ورفع الحواجز التي توضع أمام مسيرة التغيير(٧).

كما أشار بأنه "لابد أن نعرف أفكار الناس وأن نبصرهم، ولا ينبغي لمؤتمرات تطوير التعليم أن تستمع فقط، وإنما أريد أن تسمع الناس أيضا، لأن المؤتمرات صوتها مدوي، ونريد أن تسمع الناس دور كل مصري في الحركة التعليمية، لأن كل منا يجب أن يدرك دوره ولو لم يكن من رجال التعليم(٨)". ولذا يمكن أن تذاع المؤتمرات العلمية التربوية التي تعقد بصفة خاصة حول قضية تطوير التعليم، وذلك عن طريق نقلها للمستمع أو المشاهد باستخدام الراديو والتليفزيون ويفرد لها مساحات عبر الصحف، وبذلك يتسنى لجماهير الرأي العام الاستماع لما يدور فيها من مناقشات وما يتخذ فيها من توصيات.

ولذا فقد أوصى تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الخامسة عشر بضرورة تنظيم حملة إعلامية تشارك فيها أجهزة الإعلام خاصة الصحافة لتنوير الرأي العام بالمفهوم السليم للتعليم الأساسي وأهدافه وأوضاع التعليم ومشكلاته ذلك لأن موضوع فلسفة التعليم وقضاياه ينظر إليه على أنه موضوع قومي يتخطى الأفراد والمذاهب الفكرية والرأي العام بصفة عامة(٩).

مما سبق يتضح ضرورة وأهمية دور الصحافة في توعية وإعلام أفراد المجتمع بقضايا التعليم وضرورة المشاركة في مواجهة هذه القضايا وفي تكوين رأي عام مساند للسياسة التعليمية وتحفيز أفراد المجتمع على تقديم بعض المساعدات والتبرعات والهبات سواء مالية أو عينية، كما يمكن أن تكون الصحافة مقوما رئيسيا من مقومات نجاح بعض الخطط لتطوير التعليم وحل مشكلاته ولذا فالأمر يحتاج إلى فلسفة واضحة للعمل وإلى كوادر متخصصة مخلصة ومؤهلة وإلى برامج مستمرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من العوامل التالية:

١-أهمية الصحافة كوسيلة إعلام جماهيرية، فهي الوسيلة الأم وتتمتع بانتشار كبير خاصة بين من يتمتعون بقدر من التعليم.

٢-أهمية القضايا محل الدراسة لما تعكسه من شمولية وضعية والتعليم في مصر في معظم جوانبه، ونعني بالقضايا ما يلي: **(نظام التعليم، الإدارة المدرسية، إعداد وتدريب المعلمين، المناهج الدراسية، الامتحانات، الكتاب المدرسي، الدروس الخصوصية، تمويل التعليم، النشاط المدرسي، المدرسة كوحدة منتجة)**، وهذه القضايا محل اهتمام الشعب المصري بجميع شرائحه وبمختلف مستوياته وميوله.

٣-الدور الخطير الذي يمكن للصحافة أن تلعبه للتبصير بأهم مشكلاتنا التعليمية ومحاولة إيجاد حلول فعالة لها، بما يعود بالنفع العام على عملية تطوير التعليم بشتى مستوياته وبمختلف محاوره.

٤-الدور المؤثر والفعال الذي يمكن للصحافة أن تلعبه حيال هذه القضايا، خاصة فيما يتعلق بتنمية الوعي التعليمي التربوي لدى جموع المواطنين، بما يكون له أثرا إيجابيا يتمثل في خلق نوع من المشاركة الإيجابية للمواطنين.

٥-تتمثل أهمية الدراسة أيضا في أن نتائجها قد تحمل مؤشرات مهمة عن نقاط القوة والضعف في تناول الصحافة للقضايا محل الدراسة، مما قد يفيد المسئولين في الصحافة المصرية في تدعيم نقاط القوة وتجنب نقاط الضعف مستقبلا، حتى تتمكن الصحافة من خدمة المجتمع وقضاياه بفاعلية وإيجابية.

٦-حاجة الدول النامية والتي من بينها مصر إلى وسيلة إعلام جماهيرية تلتزم بالناحية التعليمية التربوية حتى يتسنى لها إقناع الجماهير لتشارك في عملية التنمية الشاملة مشاركة إيجابيـــة وبناءة.

إجراءات تحليل المضمون

يتطلب تحليل المضمون تحديد حدود الدراسة، واختيار المنهج المطبق وأساليبه وإدارتــه كما يلي:

١- حدود الدراسة

تركز هذه الدراسة على دراسة موقف الصحافة المصرية من هذه القضايا التربوية:

(نظام التعليم، الإدارة المدرسية، إعداد وتدريب المعلمين، المنـــاهج الدراســـية، الامتحانات، الكتاب المدرسي، الدروس الخصوصية، تمويل التعليم، النشاط المدرســـي، المدرسة كوحدة منتجة).

٢- المنهج المستخدم وأساليبه وأدواته:

تدخل هذه الدراسة في نطاق الدراسات الوصفية والتي تعرف بأنها "بحـــوث تســـتهدف التعرف على الأوصاف الدقيقة للظاهرة أو لمجموعة الظواهر التي يقوم الباحث بدراستها مـــن حيث ماهيتها وطبيعتها ووضعها الحالي والعلاقات بينها والعوامل المختلفة المؤثرة فيها[١٠]" ولذا فهي تستخدم المنهج الوصفي بأساليبه بأدواته.

وعلى ذلك فهذه الدراسة من الدراسات الوصفية وفقا للأهداف الأساسية لها، ومســـتوى المعرفة العلمية لها، فهي من جهة تستهدف وصف وتحليل وتقويم كيفيـــة معالجـــة الصحافـــة المصرية للقضايا التربوية محل الدراسة كدراسة تحليلية لأعداد من بعض الجرائـــد المصريـــة اليومية، ومن جهة أخرى فإن هناك بعض الدراسات التي قامت بكشف بعـــض جوانـــب هـــذا الموضوع، مما يجعل الدراسة تتخطى مرحلة الاستكشاف إلى مرحلة التوصيف.

واعتمدت الباحثة على أسلوب تحليل المضمون الذي يهتم بالفكرة وشـــرحها وبلورتـــها بجانب إبراز الجوانب الكمية ذات الدلالة.

٣- عينة الجرائد والمجلات وحدودها الزمنية:

تم اختيار عينة الجرائد والمجلات وفقا لملف التعليم الخاص بأرشيف الأهرام في العام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢) والذي يشتمل على كل ما كتب حول التعليم في الجرائد والمجلات المصرية وهي (الأخبار، الأهرام، الجمهورية، الأهرام المسائي، المساء، أخر ساعة، روز اليوسف، صباح الخير) وغيرها...

وقد تم استثناء المجلات والجرائد الحزبية لما لها من توجهات سياسية مغايرة ومخالفة للرأي العام القومي، كما تم استبعاد كل المقالات أو التحقيقات أو التصريحات الوزارية الخاصة بكل من التعليم الإلزامي والذي يشتمل على المرحلتين الابتدائية والإعدادية وأيضا التعليم العالي. وبذلك تم تحليل العينة الخاصة (**بالتعليم الثانوي فقط**) وفقا لأهداف الدراسة الحالية.

٧-وقد تم استبعاد الموضوعات التي تتعلق بمحاور أخرى غير واردة في البحث الحالي مثل موضوعات الأبنية التعليمية وإنشاء المدارس وغيرها، وحصر الموضوعات التي تدور في إطار المحاور العشرة المنوطة بالذكر وهي (**نظام التعليم، الإدارة المدرسية، إعداد وتدريب المعلمين، المناهج الدراسية، الامتحانات، الكتاب المدرسي، الدروس الخصوصية، تمويل التعليم، النشاط المدرسي، المدرسة كوحدة منتجة**).

وعلى هذا فإن المحصلة النهائية لمجموع العينة كانت ١٥٠ موضوعا ما بين التحقيقات والمقالات المتخصصة والتصريحات الوزارية.

وقد تناولت بعض الموضوعات معالجة أكثر من محور (فكرة) وقد اقتصر البعض الآخر على تناول فكرة واحدة (محور واحد) باعتبار أن وحدة التحليل هي الفكرة والتي تعني واحدا من المحاور العشرة للدراسة وسوف يتبين ذلك عند العرض التحليلي لمحتوى الصحف.

٤- نتائج تحليل المضمون وتفسيرها

أسفر تحليل محتوى عينة المادة الصحفية التي تبرز توجهات الرأي العام نحو بعض قضايا التعليم الثانوي في مصر عن مجموعة من النتائج كما يبينها الجدول التالي؛ وذلك وفقا للنسبة المئوية بعد حساب التكرارات الواردة والمتعلقة بالفكرة الواحدة (أحد المحاور الفنية بالدراسة).

مسلسل	الموضوع (المحور / الفكرة)	النسبة المئوية	ملاحظات
١	نظام التعليم	٤%	المرتبة السابعة (الأخيرة)
٢	الإدارة المدرسية والتعليمية	١٦%	المرتبة الرابعة
٣	إعداد وتدريب المعلمين	٦%	المرتبة السادسة
٤	المناهج الدراسية	٤٠%	المرتبة الأولى
٥	التقويم والامتحانات	٣٠%	المرتبة الثانية
٦	الكتاب المدرسي	٦%	المرتبة السادسة
٧	الدروس الخصوصية	٢٠%	المرتبة الثالثة
٨	تمويل التعليم	١٠%	المرتبة الخامسة
٩	النشاط المدرسي	٢٠%	المرتبة الثالثة
١٠	المدرسة كوحدة منتجة	٢٠%	المرتبة الثالثة

وبالقراءة التحليلية لبيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

أولا: احتل موضوع **(المناهج الدراسية)** النسبة الأكبر من توجهات الرأي العام ولذلك فقد ورد في المرتبة الأولى من قائمة الأولويات والاهتمامات حيث شكل النسبة الكبرى (٤٠%) عند الطرح والمناقشة .. وفي هذا الصدد فقد طرحت الصحافة أهم ما يتعلق بهذه القضية نورده فيما يلي:

- ضرورة تطوير المناهج وإعادة النظر فيها: ولكي يتم ذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار مراعاة ما يلي:

-توفير منهج مطور موحد في اللغة القومية والأجنبية والمواد الاجتماعية والرياضيات والعلوم والتربية الدينية لجميع طلاب التعليم الثانوي وذلك لتوفير قدر مشترك من المعارف والمهارات لطلاب هذه المرحلة.

-ضرورة أن تتضمن المناهج الجديدة العلوم المستقبلية وعلوم العصر مثل الكمبيوتر والرياضيات والليزر والتكنولوجيا الحيوية والمواد الجديدة.

-يجب أن تشتمل خطط الدراسة بجميع المواد الثانوية (عامة وفنية) مجموعات من المواد في مقدمتها المواد الأساسية الموحدة ويدرسها جميع طلاب التعليم الثانوي بنوعياته

المختلفة، وتشمل التربية الدينية، والأخلاقية واللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والمواد الاجتماعية والدراسات الإنسانية والتربية الرياضية ومقررا عن (وحدة المعرفة) وهو مقرر جديد يعالج في منظومة واحدة تاريخ العلم والتكنولوجيا والمنهج العلمي والأسلوب العلمي في التفكير وإسهام الحضارات العربية والإسلامية والعالمية.

- كما تتضمن خطط الدراسة المواد التخصصية بالتعليم الثانوي العام والفني بنوعياته المختلفة، بحيث يدرس الطلاب المواد التخصصية في الفرقتين الثانية والثالثة الثانوية، وتحدد هذه المواد بحيث تؤهل الطالب للتقدم للالتحاق بمجموعة من الكليات أو التخصصات الجامعية والعالية، وتنقسم المواد التخصصية إلى خمس مجموعات تؤهل كل مجموعة -كما ذكر من قبل- للالتحاق بتخصصات جامعية وعالية معينة.
- وهناك المواد الاختيارية، حيث يختار الطالب مقررا واحدا من كل مجموعة من المجموعات التالية:
- مجموعة المجالات العلمية المهنية وتشمل الصناعة والتجارة والزراعة ومجموعة المجالات الفنية وتشمل الفنون التشكيلية والتربية الموسيقية والتمثيل السينمائي والمسرحي، ويضاف إلى ذلك اختيار الطالب مقررا من أي تخصص آخر غير تخصصه.

- ضرورة التركيز على إدارة الموارد وحسن استغلالها والعمل على رفع الكفاءة في استخدام التكنولوجيا الحديثة وإدارة المعلومات واحترام الوقت، ذلك لأن ضرورة تدريس المعلوماتية وتكنولوجياتها في مقرر أو أكثر لجميع طلاب التعليم الثانوي (العام والفني) مع تخصيص مساحة زمنية كافية للتدريبات العلمية وكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة بدقة عالية وسرعة كبيرة.

- ولتنفيذ هذا يستوجب التوسع في الشبكة القومية للتعليم والتدريب من بعد لتغطية أكبر عدد من المدرسين من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لاستيعاب أكبر عدد ممكن من المعلمين وبالتعاون مع كليات التربية والمراكز المتخصصة في المناهج والامتحانات، وربط الأماكن البعيدة بالألياف الضوئية من خلال الأقمار الصناعية، واستمرار إرسال بعثات المعلمين خارجيا وداخليا، لأن هؤلاء هم حملة المناهج ومنفذيها والوسطاء بين المقررات الدراسية والطلاب.

- كما يستلزم هذا استكمال نظام (الميكنة الإلكترونية) التي تقوم بربط جميع مدارس الجمهورية وعددها ٣٣ ألفا و ٨٨٠ مدرسة بشبكة معلومات واحدة، تضم كافة البيانات عن ١٥ مليون طالب وطالبة ومليون و ٤٠٠ ألف مدرس وعامل بالوزارة و ٢٤١ إدارة تعليمية و٢٧ مديرية تعليمية.وضرورة استمرار التعاون بين وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية بتنفيذ المشروع وهم خمس جهات (**الاتحاد الأوروبي، والبنك الدولي، واليونسكو، ومركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، والجهاز المركزي للمعلومات والإحصاء**) وبهذه المنظومة سوف تمتلك الوزارة قاعدة بيانات كاملة للتدريب وبالتالي عملية التطوير المستهدفة.

- ضرورة تدريس منهج الأخلاق بحيث لا يكون بديلا عن التربية الدينية وهو منهج مطبق في أكثر من ٦٣ دولة ويشمل قيم ومفاهيم العدل والثقافة والحرية والمساواة ويتضمن أمثلة من القرآن الكريم وحياة النبي صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن الإنجيل أيضا.

- ضرورة إعادة صياغة المناهج بالتعليم الثانوي صياغة جيدة ومتطورة تضارع المستوى العالمي لتوفير قدر مشترك من المعارف والمهارات والاتجاهات لجميع الطلاب، ولتحقيق الانسيابية بين أنواع التعليم وسوق العمل والتعليم الجامعي.

- ولأن التعليم يقف على قمة أولويات العمل الوطني، وأن تطوير المناهج جزء ضروري وهام من تطوير التعليم بشكل عام، لذلك فإنه يتعين على كل القوي الوطنية أن تشارك في تطويره وتوظيف جميع الإمكانيات اللازمة لإعادة بناء منظومة التعليم لاستيعاب التطور التكنولوجي المعاصر ولإيجاد الكوادر البشرية المزودة بالخبرات اللازمة.

- ضرورة تحسين نوعية المناهج وربط التعليم بالإنتاج وبالتكنولوجيا الحديثة لمواجهة التحدي الذي يفرضه التطور في السوق العالمية المعاصرة مما يتطلب مضاعفة الجهود في هذا المجال. وهذا يعني تطوير المناهج لتستوعب هذه التحولات العالمية مما يجب تبني استراتيجيات تعليمية جديدة يتم من خلالها دمج التكنولوجيا التعليمية الحديثة في العملية التعليمية وتنويع مصادر التعلم والتركيز على تعليم المتعلم كيفية التعلم وفق منهج يتعلق بتزويده بمفاتيح المعرفة لا لاختزانها بما يؤدي إلى تطوير الذات العارفة لديه، ودفعه للسعي الذاتي الدائم للحصول على المزيد من المعرفة ليصبح أكثر قدرة على التفاعل بذكاء مع هذا الطوفان الجارف من المعارف، وهذا يستوجب الأخذ بالمناهج المتكاملة والبينية وتنويع مصادر المعرفة وتنويع طرائق ومفاهيم التعليم وهو ما يشير إلى فهم متبصر لآلية التطور

المعرفي الراهن وخصائصه المستقبلية والإلمام بقدرات تكنولوجيا المعلومات في إثراء العملية التعليمية.

- كما أن تطوير المناهج يستلزم شمول عمليات تدوير ومناقشة مفاهيم جديدة حول حقوق الإنسان والعولمة وحقوق المرأة ودورها الحقيقي في المجتمع والتربية الوطنية وإذكاء الحس الوطني وحماية البيئة ومناقشة الموارد وكيفية استغلالها وعملية التنمية الشاملة والوقاية من الأمراض والوقاية من الجريمة والوعي بالقانون ومعرفة الحقوق والواجبات وحقوق الطفل ومناهضة القيم الرديئة السلبية واحترام العمل وتنمية المهارات والتعرف إلى الشعوب والسلام والصداقة مع الآخر والروح الإيمانية وقيمة الدين في المجتمع، وكلها مفاهيم تهتم بالتفاصيل الحياتية البسيطة يجب أن تتخلل المناهج.
- كما يستلزم تطوير المناهج بدء العمل على فكرة (بث القنوات التعليمية للمناهج الدراسية) ولمحاربة الدروس الخصوصية.
- ولإجادة تطوير المناهج التي تؤدي إلى تطوير معارف الطلاب وقدراتهم فإن ذلك يتطلب تدريبهم على بعض الأساسيات اللازمة للعمل والتخصصات واللغات المطلوبة لسوق العمل وضرورة صياغة المناهج بطريقة جذابة وفعالة بحيث تساهم في إيجاد طالب واع بمشكلات مجتمعية وقادر على الإسهام في حلها.
- وأخيرا فيما يتعلق بتطوير مناهج التعليم فقد كان موضوع إدخال "الثقافة الجنسية" أو "التربية الجنسية" ضمن مناهج المدرسة الثانوية من الموضوعات ذات الحساسية والتي شغلت الرأي العام وكانت ما بين مؤيد ومعارض ومازالت بين (التأييد والرفض) ولم تحسم القضية بعد حيث يرى المؤيدون: أنه علم معرفة الجسم، وهي ثقافة ذات فوائد كثيرة للإنسان ولعلها تنقذ الضحية من الاغتصاب، ويجب على من يدرس هذه المادة أن يتسموا بحسن السمعة وقوة الشخصية ويجب تنظيم برامج تدريبية لهؤلاء المدرسين لإمكانية تدريسها بصورة لا تثير الغرائز ويجب أن يكون للمادة قدسيتها.

كما يرى المؤيدون أيضا: أن الثقافة الجنسية ضرورية وحتمية لأنها جزء أساسي في حياتنا ويجب تقديم المعلومات بطريقة علمية وتحت إشراف المؤسسات التربوية حتى لا يتم اللجوء إلى طرق وسبل سيئة للحصول على المعلومة وبالتالي فإن تدريس هذه المادة يجب أن يتم بطريقة مدروسة وبأسلوب لائق يتلاءم مع ثقافتنا وعاداتنا.

بينما يرى المعارضون: بأنه لا داعي لإثارة موضوعات واختلاق ضجة مفتعلة تبلبل العملية التعليمية حيث أن تدريس الثقافة الجنسية إنما هو موجود بالفعل ويتم تدريسه في المدارس في كتاب الأحياء بالثانوي ومنذ وقت طويل. فما الجديد وما المقصود بإثارة هذا الموضوع؟ وإن الطفل ليتلقى في المرحلة الابتدائية قدرا معقولا من الثقافة الجنسية في درس (الزهرة وتركيبها) وهو تدرج مقبول ومعقول ومناسب لعقلية الطفل في هذه المرحلة، ثم يعقبها ما يدرس في الثانوي في كتاب الأحياء ثم عند التخصص في الكليات العلمية مثل الطب والصيدلة والعلوم وبعض الأقسام العملية بكليات التربية وغيرها...

وهذا يعد كافيا لهذه المراحل العمرية، ولقد حرصت التنشئة الاجتماعية وفق معايير الثقافة في مصر المستمدة من الأديان على بث قيمة الشرف وهي أغلى قيمة تعرفها الفتاة منذ طفولتها وتعيها تماما سواء حرصت عليها أم فرطت بها بفعل عوامل أخرى هادمة مثل الإعلام والبث العولمي، ولكن هذا لا يلغي وجود القيمة عادة داخلها.

ولذلك فإن تدريس الثقافة الجنسية مباشرة سيكون لها نتائج عكسية لأن المدارس في مصر مختلطة ومناقشة هذه القضية ستثير التساؤلات والاستفسارات والإباحية وتراجع الخجل ولسوف يعطي ذلك الفرصة للطلبة والطالبات للحديث بالاستفاضة والإباحية مع بعضهم أو مع المدرسين مما يؤدي إلى اللا مبالاة والانحلال، ويجب أن تكون لمثل هذه الأمور قدسيتها وأن يتم تقديم المعلومات في إطار وأسس علمية مرتبطة بالدين عند ظهور مشكلة فقط تتعلق بهذا الجانب، كما كان يحدث في عصر الرسول عليه الصلاة والسلام وكان يحيل النسوة السائلات إلى عائشة رضى الله عنها.

ثانيا: ورد موضوع (التقويم والامتحانات) في المرتبة الثانية من توجهات واهتمامات الرأي العام، وقد ورد بنسبة (٣٠٪) عند الطرح والمناقشة.

وقد اقتصر الطرح الصحفي في هذا المجال على إبراز مناقشة قضيتين هما:

- ما **يتعلق بالقرار الوزاري** (رقم ٥٣ بتاريخ ٢١ مارس ٢٠٠٢) والذي يسمح لطلاب الثانوية العامة بمرحلتيها بالتقدم بتظلمات من القرارات الصادرة بفصلهم من المدارس

وحرمانهم من الامتحان بسبب الغياب[1] أو السفر للخارج أو لظروف صحية أو اجتماعية حالت دون التقدم بالمستندات اللازمة.

وجاء هذا القرار مكملا لما سبقه من قرارات بإعادة قيد الطلاب الذين فصلوا بسبب الغيابَ أو وقف قيد الطلاب في السنة الدراسية المقيد فيها.

وباستطلاع الآراء فقد تبين أنه كان هناك اعتراض مقصور على احتساب الإجازات المرضية كجزء من الرصيد المسموح به لكل طالب بالتغيب خلال العام، لأن المرض في تقديرهم ظرف قهري ولا دخل للإنسان فيه، وليس كل الطلاب من هواة (التمارض) أو (التزويغ) أو لديهم ميول انحرافية. وما يتطلبه الرأي العام هو المرونة والتفهم وأن تتحلى الإدارات التعليمية بالمرونة الكافية عند تطبيق القرار الوزاري رقم ٥٣ وأن تصدر مذكرة إيضاحية له بحيث لا يستفيد منه الطلبة المفصولون وحدهم.

- **ما يتعلق بالتقويم والامتحانات:**

- ويبرز الرأي العام ضرورة العمل على تطوير نظم الامتحانات وأساليبها بالمرحلة الثانوية حتى تصبح وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة وذلك يكون بضرورة العمل على إيجاد أساليب تقويم أكثر فاعلية وأكثر شمولية تتيح الكشف الجيد لمدى معارف وقدرات واتجاهات الطلاب بما يساعد في سهولة تقرير مدى صلاحيتهم للالتحاق بسوق العمل وبأي المهن خاصة وأن تطوير أساليب التقويم بالمرحلة الثانوية يمكن أن يسهم بشكل كبير في حل مشكلة الدروس الخصوصية وكثير من المشكلات الأخرى أيضا.
- تم التوصل إلى أربع خصائص أساسية ينبغي أن تتوافر في أي عملية تقويم أصيلة:

(١) **الاستمرار:** بحيث يكون التقويم مستمرا، وأن يبدأ مع بداية عملية التعليم ويسير معها حتى نهايتها ويهدف إلى تصحيح مسار عملية التعليم والتعلم ولذلك لابد أن ننتقل في مصر من التقويم الأحادي الذي يقوم على الامتحانات التقليدية التي تتم مرة واحدة في نهاية العام أو الفصل الدراسي إلى تقويم مستمر يندمج في سياق عملية التعلم ويصبح جزءا لا يتجزأ منها.

---

[1] – وهذا القرار هو الرد على القرار الأسبق الذي يقضي بفصل الطلاب الذين يتجاوز غيابهم نسبة ١٥% وحرمانهم من أداء الامتحان، وأن تكون نسبة الحضور للطلاب ٨٥%.

(٢) **الشمول:** بمعنى عدم الاقتصار على جانب واحد من جوانب التعلم، وإنما ينبغي أن يشمل التقويم كل جوانب الشخصية، العقلية، والجسمية، والنفسية للطالب، وكل ما يقوم به الطالب من أنشطة وبحوث ومشروعات وما يؤديه من مهارات عملية.

(٣) **التنوع:** بمعنى تنوع أدوات التقويم مثل الامتحانات الشفوية، والاختبارات السريعة، وبطاقات الملاحظة، وملف الطالب، واختبارات الأداء وكلها طرق متنوعة ومتعارف عليها عالميا.

(٤) **التراكم:** بمعنى أن يعبر تقويم الطالب في مرحلة تعليمية معينة عن مجمل أداء الطالب في سنوات هذه المرحلة، وهذا عكس ما ينادي بن البعض الآن بأن تكون امتحانات الثانوية العامة مقصورة على السنة الأخيرة من هذه المرحلة، وهذه الدعوة تتناقض مع هذا المعيار العالمي، وبدراسة نظم التقويم في البلدان المتقدمة نجد أن شرط التراكم متوافر لديهم.

- وفيما يتعلق بالامتحانات فقد أثارت الصحافة موافقة المجلس الأعلى للتعليم الثانوي على عدة ضوابط وقرارات مهمة لضمان جدية وانضباط الدراسة والتيسير على طلاب الثانوي في امتحان الاقتصاد والإحصاء، وكذلك عقد امتحانات للطلاب المشاركين في بطولات رياضية رسمية خارج مصر بما يسهم في رفع اسم مصر عاليا في المحافل الرياضية العالمية.

وأما بالنسبة لامتحان مادة (الاقتصاد والإحصاء) فقد تقرر تقسيم هذا الامتحان إلى امتحانين في اليوم نفسه ويخصص امتحان لمادة الاقتصاد وزمنه ساعة ونصف وتخصص له ٢٥ درجة، كما يخصص لامتحان الإحصاء نفس الزمن والدرجة. كذا تعديل كشوف رصد الدرجات بحيث تقسم مادة الاقتصاد والإحصاء إلى قسمين يخصص لكل فرع منها وتكون النهاية العظمى لكل فرع ٢٥ درجة، ولا توجد نهاية صغرى للفرع وتكون النهاية العظمى للفرعين ٥٠ درجة والصغرى ٢٠ درجة، وعند حصول الطالب على درجة أقل من ٢٠ درجة في المجموع يكون راسبا في المادتين معا وعلى الطالب إعادة الامتحان في الفرعين.

- وبالنسبة لامتحان المادة التطبيقية للثانوية العامة، فتقرر أن تكون المديريات التعليمية مسئولة عن عقد الامتحانات العملية والنظرية لهذه المادة في المدارس الواقعة في دائرتها وتقوم هيئات التوجيه الفني بكل مديرية بوضع الأسئلة العملية على مستوى المديرية ويعقد الامتحان النهائي في موعد محدد بجميع المديريات بعد الامتحان العملي.

ويتم وضع أسئلة الامتحان النظري مركزيا، والمادة التطبيقية مادة نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها إلى المجموع الكلي وفي حالة غياب الطالب عن الامتحان يسمح له بأداء الامتحان النظري وتخصص ٤ درجات لأعمال السنة و٦ درجات للامتحان و١٠ درجات للنظري بحيث تكون العظمى ٢٠ درجة والصغرى ٨ درجات.

- وعما أثاره الرأي العام أيضا حول امتحانات الثانوية العامة: أن تكون أداة لاختبار مختلف القدرات العقلية متضمنة قدرات التفكير الناقد والمبدع وغيرها من قدرات التفكير اللازمة لاقتحام آفاق المعرفة على المستوى الجامعي، وهذه نقلة من أجل أن تقتحم وزارة التربية والتعليم السعي للاتساق بين خطابها التعليمي، وخطابها الامتحاني.

ثالثا: احتلت موضوعات (الدروس الخصوصية والنشاط المدرسي، والمدرسة المنتجة) المرتبة الثالثة من اهتمامات الرأي العام بنسبة مئوية قدرها ٢٠٪ نوردها فيما يلي:

(١) الدروس الخصوصية

تناول الرأي العام الظاهرة من زاويتين هما: الأسباب ومحاولة العلاج، فأما الأسباب فقد تمثلت فيما يلي:

- **مجانية التعليم:** على اعتبار أنها صعبت على الدولة مهمة تطوير المؤسسة التعليمية والإنفاق عليها وإصلاحها سواء في المباني أو التجهيزات، وقللت من فرص وجود موارد ذاتية من المجتمع لمساعدة الدولة.
- **كثافات الفصول المرتفعة:** والتي تصل إلى ٧٠ طالبا في الفصل وكذلك ضعف المناهج الدراسية وأسلوب التقويم (الامتحانات) الذي لا يقيس سوى بعد واحد في عملية التقويم وهو البعد المعتمد على الحفظ والتلقين وكذلك تدني أحوال المعلم المادية وغياب اليوم الدراسي الكامل في غالبية المدارس.
- والبعض يرى أن قلة الأماكن المتاحة في التعليم الجامعي والعالي فضلا عن أن الثانوية العامة هي المعبر الوحيد للالتحاق بالتعليم العالي.

-وفيما طرحه الرأي العام بشأن محاولة العلاج:

-بعض الآراء معارضة لفكرة تجريم الدروس الخصوصية رغم أنها ضدها أيضا ولكنها تراها بمثابة الدواء الذي لابد منه في بعض الحالات أو في بعض الأوقات فحسب.

- البعض يرى ضرورة بث القنوات التعليمية للمناهج الدراسية كبداية لمحاربة الـــدروس الخصوصية.
- البعض يرى ضرورة دعم مجموعات التقوية المدرسية دعما ماديا ومعنويا مـــن اليـــوم الأول للدراسة وتوفير المجموعات العادية وتحديد أسعارها وفقـــا للمســـتوى المعيشـــي للطلاب وعدم قصرها على المجموعات المتميزة لأن هذا مخالف لأهداف تشكيلها وهـــو تعميق البعد الاجتماعي ومواجهة مافيا الدروس الخصوصية.

(٢) الأنشطة المدرسية:

أثار الرأي العام موضوع الأنشطة الطلابية من عدة زوايا تتمثل في:
- متابعة الأنشطة المدرسية في إطار من الرقابة المجتمعية المطلوبة.
- أن من أهم أهداف ممارسة الأنشطة هو اكتشاف المواهـــب ورعايتـــها وصقلـــها وتنفيـــذا للمشروع القومي لاكتشاف الموهوبين.
- وجوب تقييم الأنشطة الصيفية بالمدارس في المجالات الرياضيـــة والاجتماعيـــة والثقافيـــة والفنية تقييما تربويا وتوضح ما إذا كانت تحقق أهدافها من حيث ممارسة التدريب والتنـــوع بما يتناسب مع أنواع ودرجات الذكاء للطلاب.

(٣) المدرسة كوحدة منتجة:

جاء طرح مفهوم المدرسة المنتجة بعيدا عن قرارات الغرف المغلقة لهندســـة وتصنيـــع مواطن متعلم ومنتج في إطار منافسة عالمية تتطلب تعميق الهوية والاعتماد على الذات بامتلاك مهارات الحياة.

وتعني "المدرسة المنتجة" منشأة صغيرة، محدودة الموارد من المال والخبرة وتحتاج إلى توفير اعتمادات مالية، ومعرفة الأنشطة التي ستقوم بتصنيعها وتسويقها في بيئتها داخل المدرسة وخارجها. وعند تحديد حجم إنتاجيتها ونوعية عملائها، وهي في كل ذلك تعتمد على دقة جمـــع المعلومات وتصنيفها حسب أولوياتها وأهميتها وتطورها المتوقع، وتعـــرف الفـــرص وتفـــادي المخاطر، وهي في كل ذلك تتأثر ببيئتها ونوعية أفرادها.

والمدرسة المنتجة لابد أن تسال نفسها: ما الأنشطة الجوهرية التي يمكن القيـــام بـــها؟ وكيف يمكن تنظيم العمل وتقسيمه بين الطلاب وما شكل فريق إدارة المشروع، ومـــاذا يســـتفيد الطلاب من هذا المشروع الإنتاجي ماديا وتربويا.

كما يجب أن تستغرق المدرسة المنتجة مراحل التعليم العام والفني، والطلاب والمعلمون في المدرسة مجموعة من البشر يستهلكون أدوات مدرسية وأثاثا مدرسيا، ولهم مطالبهم الحياتية من مأكل ومشرب وملبس ولابد لهم من امتلاك مهارات الحياة ومهارات العمل المنتج وهي مهارات تسد الفجوة بين التعليم وسوق العمل.

- إن تقسيم العمل أهم ما يميز المدرسة المنتجة حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات متعاونة لكل منها دوره ومهامه.
- إن مفهوم المدرسة المنتجة يبرز كأحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، وهو مفهوم تربوي حديث يتعدى الدور التقليدي للمدرسة في كونها مؤسسة لاستهلاك المعرفة وتربية الأعماق إلى دورها الأرحب الذي يشكل الإنسان المتعلم المنتج معا، والذي يربط العلم بالعمل. ويزود المتعلم بمهارات الإنتاج والتسويق وهو مفهوم يواجه التحديات التي يخلقها عالم سريع التغير، ومواجهة المواقف الحياتية المتجددة التي تتطلب امتلاك مهارات الحياة، وهذه النقلة النوعية من التعليم للجميع إلى التعليم للتميز إلى التعليم والإنتاج تأتي متناغمة مع آليات العصر ومتطلباته.
- إن هذا التطور في مفهوم المدرسة المصرية يساعد على استيعاب التغيرات المتسارعة التي أحدثها التقدم التقني بالإضافة إلى تعلم القيام بأعمال يدوية، والعمل في فريق يتيح للمتعلم فرصا متنوعة كي يجرب قدراته وينميها بالانغماس في خبرات العمل أثناء انخراطه في التعليم.

ومن هنا تأتي الأهمية التي تحقق التناوب بين الدرس النظري والعمل المنتج الأمر الذي يكشف عن إبداعات المتعلم ومواهبه الكامنة التي في مقدمتها التخيل والإحساس الجمالي والتواصل مع الآخرين.

- إن المدرسة المنتجة آلية جديدة تسهم في الأخذ الحذر باللامركزية بغية المساعدة على زيادة مسئوليات المؤسسات التعليمية وتوسيع مجال التجديد فيها. كما أن هذه المدرسة تسهم في المزيد من إصلاح أحوال المعلمين حيث العائد المادي والتربوي الذي يتحقق بفضل تعاونهم ومشاركتهم الإيجابية، كما أنها تحقق الحوار والنقاش المفقود في مجتمع المدرسة بين المعلمين والمتعلمين وتفعيل المردود التعليمي ونواتجه بالمشاركة الإيجابية والعمل معا لتحقيق أهداف مشتركة.

- والمدرسة المنتجة نقلة نوعية في التعليم المصري تكسب الطلاب أبعادا تربوية واجتماعية واقتصادية ذلك أن العمل التعاوني رابطة اجتماعية، ووسيلة لإرضاء حاجات الفرد في الانتماء إلى الجماعة وحاجة المتعلم إلى علاقة ذات معنى مع الآخرين.
- المدرسة المنتجة توفر لأبنائها وبناتها موارد رزق ومهارات حرفية تساند الأسر الفقيرة وتقلل من نسب التسرب والانقطاع عن الدراسة.
- وإذا كنا حتى الآن غير قادرين على أن نقدم التعليم أثناء العمل في المصانع والشركات والمؤسسات كما هو حادث في النظام الألماني في التربية المهنية، والذي يعرف بالتربية المشطرة والذي أدى إلى الانخفاض النسبي في معدلات البطالة، وحقق انتقالا ناجحا من المدرسة إلى التوظف ومكن الشركات من التكيف بسهولة أكبر مع الظروف الجديدة، فليس أقل من أن نقدم العمل المنتج أثناء التعليم داخل المدرسة المصرية الأمر الذي يتطلب منا مراعاة الأمور التالية:

١- إعادة تشكيل المناهج الدراسية بما يحقق للمدرسة المنتجة ربط العمل المنتج بخلفية نظرية ومعلومات ومهارات وقيم واتجاهات مرغوبة وهو ما يترتب عليه تنويع المناهج الدراسية بتنوع البيانات في مصر.

٢- تدريب بعض القيادات التعليمية بالمدارس، وكذا عدد من المعلمين والطلاب على فكرة تقسيم العمل وإدارته وامتلاك المهارات والقدرات اللازمة للإنتاج والتسويق.

٣- الأخذ بمفهوم التجريب قبل التعميم، وهو الأسلوب الشائع في المراكز العلمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، بحيث يتم تجريب مفهوم المدرسة المنتجة في ١٠% من المدارس في إحدى المحافظات المصرية بحيث يتم الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف وكيفية مواجهة الصعوبات.

٤- توعية الآباء بمفهوم المدرسة المنتجة عن طريق عقد لقاءات بين مجالس الآباء والمعلمين في المدارس التي سيتم اعتبارها فترينات تربوية تجريبية وتحديد أساليب التقويم في هذه المدارس المنتجة.

٥- وسائل الإعلام جزء أساسي لا يتجزأ من بيئتنا الثقافية.

ومن هنا يلقى الجانب الخاص بالتوعية بالمفهوم الجديد للمدرسة المنتجة على كتيبة الإعلام المقروء والمسموع والمرئي من حيث أهمية الأخذ بالمفهوم الجديد وأغراضه وجدواه ومقاصده وتكمن وسائل الإعلام في ترشيد المفهوم ودعم المدرسة المنتجة بالرأي والرؤى التي تنقل بشفافية عبر هذه الآلية.

- إن الانتقال بالمدرسة المصرية إلى الألفية الثالثة يحتاج إلى تكاتف المهمومين بشئون التربية والتعليم والغيورين على مصلحة الوطن وتبني الأفكار غير التقليدية للعبور بأبناء مصر وبناتها من ثقافة الاستهلاك والإيداع إلى ثقافة الإنتاج والإبداع بتثمير مهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم في إطار من القيم الخلقية قبل القيم الربحية.

رابعا: احتل موضوع الإدارة المدرسية والتعليمية المرتبة الرابعة في توجهات الرأي العام وبنسبة مئوية قدرها (١٦٪)

وفي هذا الصدد فقد طرح الرأي العام أهم ما يتعلق بهذا الموضوع ونوجزه فيما يلي:

- أن تطوير التعليم يتطلب إعادة النظر في اختيار مديري المدارس بما يتفق مع كفاءتهم الإدارية.
- أن تقويم الطلاب لأساتذتهم شئ معترف به في كل النظم التربوية، والأخذ بهذا التقويم هو أحد أصول الإدارة التعليمية السديدة، وهو علم كبير يستند في المقام الأول إلى الخبرة المتراكمة وفي وسع طلاب أي فصل أن يتقدموا بشكواهم إلى مدير المدرسة أو ناظرها سواء عن طريق رائد الفصل أو عن طريق أحد المدرسين الذين يأنسون إليه وإلى قدرته على الاستماع لهم ونقل شكواهم إلى المدير.
- أن كثيرا من العاملين في الحقل التعليمي لا يعرف اختصاصات مجالس الإدارات أو مجالس الآباء، وبالرغم من فشل هذا النظام فلا أحد يتحدث عن هذا الفشل وليس أدل على ذلك من أن المشكلات التي يمكن أن تحل في دقائق تستغرق شهورا لحلها نظرا لسيادة الطبيعة الطبيعية البيروقراطية الإدارية في مصر في نظام التعليم.
- أن القائمين على التعليم ينقصهم الشعور بأنهم تربويون ومربو أجيال وينقصهم الشعور بأنهم مسئولون عن نهضة هذا البلد وتقدمه.
- في ظل المشكلات الإدارية التعليمية لا يمكن أن تتحقق النهضة التعليمية في مصر لذلك يجب علينا أن نحققها بطريقة عملية وسريعة وذلك باختيار افضل الدول التي حققت نهضة تعليمية وإحضار خبرائها لوضع نظام تعليمي يتلاءم مع الوطن ويحقق النهضة والتقدم المطلوب.
- يجب على الوزارة القيام بجولات مفاجئة على الإدارات التعليمية والمدارس واكتشاف العناصر الجادة وإثابتها وإعدادها لتولي القيادة وكذلك عقاب لجان المتابعة بالإدارات والتفتيش المستمر لضمان سير ونجاح العملية التعليمية.

- عدم تأخير صرف حوافز العاملين بالإدارات التعليمية كي يستمر عطائهم على نحو أفضل.
- المطالبة بتعيين مدرسي الصعيد من داخل الإقليم ذاته لأن المدرين الذين يأتون من وجه بحري لا يستمرون أكثر من شهر ويطالبون بالعودة إلى محافظاتهم والذي يؤثر على سير العملية التعليمية وتوترها وعدم ضبطها إداريا.

خامسا: احتل موضوع (تمويل التعليم) المرتبة الخامسة من توجهات الرأي العام وبنسبة مئوية قدرها ١٠٪.

وفي هذا الصدد فقد تناول الطرح الصحفي ما يلي:
- أهمية التعاون بين المدرسة ومجالس الآباء في دعم المدرسة.
- ضرورة تشجيع المدرسة المنتجة للمساهمة في تمويل العملية التعليمية من واقع الإنتاج نفسه والذي تقوم به المدرسة.
- تمويل التعليم بالمساعدات الدولية والمنح الخارجية.
- تمويل التعليم والإنفاق عليه يحتاج إلى مبادرات خلاقة من رجال الأعمال للمساهمة في النهوض بالتعليم إلى الأفضل وتحفيزهم على ذلك من خلال منحهم تسهيلات في الضرائب مقابل إقدامهم على المساهمة بأموالهم في دعم مشروعات التعليم.
- أن يدفع الطالب بعض نفقات تعليمه في حدود مائتي جنيها في العام تنفق في تحسين أحوال المدرسة ودعم نشاطها الثقافي والرياضي والفني، وسيتجمع من خلال ذلك المبلغ الصغير للمدرسة التي تضم خمسمائة طالب مائة ألف جنيه جديدة، لو أحسنا إنفاقها ستجعل المدرسة أكثر جاذبية وراحة للتلميذ والمدرس معا.

سادسا: احتل موضوعا (الكتاب المدرسي، إعداد وتدريب المعلمين) المرتبة السادسة من توجهات الرأي العام وبنسبة مئوية قدرها ٦٪ لكل منهما. وهي نسبة ضئيلة للغاية.

ويمكن عرض ما أثاره الرأي العام بالنسبة لهذين الموضوعين كما يلي:

(١) الكتاب المدرسي:
- يجب تطوير الكتاب المدرسي بشكل يجعله أكثر جاذبية للطلاب وحتى لا يلجأوا للكتاب الخارجي.

- عدم تأخير توزيع الكتاب المدرسي بعد بدء العام الدراسي بعدة أشهر.
- ضرورة أن تحتوى الامتحانات في أسئلتها على ما بداخل الكتاب المدرسين وعدم ارتباط توزيع الكتاب على الطلاب بالمصروفات الدراسية.
- مراجعة كتب الوزارة من حيث الأخطاء الواردة فيها علميا ومطبعيا وتاريخيا، حيث ورد على سبيل المثال في كتاب القراءة أن هناك مشروعات عظيمة للمستقبل من المتوقع الانتهاء من إنشائها عام ١٩٩٨ .. ونحن في عام ٢٠٠٢؟!

(٢) إعداد وتدريب المعلمين:

- ضرورة تعيين أعداد جديدة من المدرسين لسد العجز في المدرسين اللازمين لملاحقة الأعداد المتزايدة من الطلاب وعلى أساس المعدل العالمي وهو مدرس لكل ٢٠ تلميذ.
- ضرورة متابعة إرسال البعثات التعليمية من المدرسين وتدريبهم داخليا وخارجيا وبصفة مستمرة للاستفادة من الخبرات العالمية لتطوير التعليم.
- ضرورة إعداد المعلم التربوي المتخصص إعدادا عمليا وخلقيا وإجراء اختبارات قبل تعيينه لأنه سيكون قدوة للتلاميذ وحتى لا تكثر الشكوى من الطلاب بخصوص عدم الاستفادة من معلميهم في الفصل ودعوتهم للدروس الخصوصية.

سابعا: جاء موضوع (نظام التعليم) في المرتبة الأخيرة من قائمة توجهات الرأي العام الصحفي في مصر وبنسبة (٤٪) فقط. وقد ورد ما أثير حول نظام التعليم فيما يلي:

- ضرورة تغيير النظرة المزدوجة لنظام التعليم الثانوي بشقيه حتى لا ينظر للتعليم الفني على أنه تعليم من الدرجة الثانية، وبحيث تصبح النسبة بعد عدد قليل من السنوات ٥٠% ثانوي عام ٥٠% ثانوي فني.
- ضرورة الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية كوسيلة اتصال لطلاب التعليم الفني لمعرفة كل ما ينشر على شبكات الإنترنت في مجال الأساليب الحديثة المتصلة بالتعليم الفني والبدء في إنشاء المكتبات الرقمية التي تتيح تنويع مصادر التعلم والمعلومات مع تزويد المدارس بمعامل الكمبيوتر وبأعداد مناسبة وربطها بشبكات الإنترنت المتاحة محليا ودوليا.
- ضرورة استخدام برامج المحاكاة لتدريب طلاب التعليم الفني في ظل مدارس الأعداد الكبيرة مما يزيد من قدرة الطلاب ومهاراتهم العملية، كما توفر الكثير من المواد الخام والزمن اللازم للتدريب الفعلي على أرض الواقع.

- تعظيم دور مركز التكنولوجيا الفني بوزارة التربية والتعليم كقائد للمنظومة المعلوماتية في التعليم، وإحكام التنسيق بينه وبين المراكز المماثلة على مختلف المستويات للاستفادة من خبراتها في هذا المجال وتأكيد دور التعليم الفني من خلال تصميم برامج لتدريسه عن بعد.
- ضرورة تدريس المعلوماتية وتكنولوجياتها في مقرر أو أكثر لجميع طلاب التعليم الفني مع تخصيص مساحة زمنية كافية للتدريبات العملية وكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة بدقة عالية وسرعة كبيرة.

الخلاصة

يتبين من الطرح السابق لتوجهات الرأي العام الصحفي أن هناك اهتماما مكثفا ببعض الموضوعات التعليمية على حساب الموضوعات الأخرى وهذا يعكس أهمية هذه الموضوعات مع عدم التقليل من أهمية الموضوعات الأخرى.

كما أن هذا الاهتمام يعكس حداثة وأهمية بعض الموضوعات التي تم تناولها والتي تعكس بشكل ما توجهات القيادة التربوية والتعليمية وصناع القرار مما تثير الرأي العام حولها مثل موضوعات تطوير المناهج والتقويم والامتحانات بالنسبة للثانوية العامة أو أزمة عنق الزجاجة وكذلك مافيا الدروس الخصوصية والتوجه إلى مشروع المدرسة المنتجة ... الخ.

ويفسر عدم الوضوح الكافي والعمق الضروري في عرض قضايا تطوير التعليم الثانوي في الصحافة المصرية، بأن هناك حاجة إلى مرجع مستفيض يشرح كل قضية تعليمية من زواياها الفنية والسياسية والاقتصادية والمجتمعية كما يبين الفصل الثاني.

المـــراجـــع

(١) ناصر إبراهيم مرعى: معالجة الصحافة المصرية للقضايا التربويـــة، دراســة تحليليــة لجريدتي الأهرام والوفد في الفترة من سنه ٨٦ إلىسنه ٩٣، ماجستير غير منشورة، كليـة الآداب جامعة الزقازيق، ١٩٩٨. ص٣.

(٢) واين هولتزمان: مدرسة المستقبل، تلخيص وتعليق المركز القومـــي للبحــوث التربويــة والتنمية (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥) ص٣،٤.

(٣) عبد الفتاح جلال: التعليم الابتدائي، مجلة التربية والتعليم، المجلد الثالث (القــاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) ص٢٦.

(٤) عبد اللطيف حمزة: مستقبل الصحافة في مصر (القاهرة، دار الفكــر العربــي، ١٩٧٠). ص١٨٠.

(٥) محمد إبراهيم الشطلاوي: اتجاهات الفكر التربوي في الصحافة المصرية من عام ١٩١٩ حتى ١٩٧٨. دراسة تاريخية مستقبلية، دكتوراه غير منشورة، كليـــة التربيـــة، جامعــة المنصورة، ١٩٨٢. ص٣.

(٦) سعيد سراج: الرأي العام ومقوماته وأثره في النظم السياسية المعاصرة، القاهرة، الهيئـــة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦. ص١٦١.

(٧) وزارة التربية والتعليم: الإعلام التربوي، مجلة التربية والتعليم، السنة الثانية، العـــدد ٤، نوفمبر ١٩٩٠. ص٦٥.

(٨) أحمد فتحي سرور: توجهات السياسة التعليمية الجديدة، صحيفة التربية، الســنة الثامنــة والثلاثون، العدد ٣، مارس ١٩٨٧. ص٢٥.

(٩) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الخامسة عشر، سبتمبر ١٩٨٧، يونيو ٨٨، القاهرة. ص٧٦.

(١٠) سمير محمد حسين: بحوث الإعلام، الأسس والمبادئ، القاهرة، عالم الكتـــب، ١٩٧٦، ص١٢٤.

الفصل السادس

توصيات ومقترحات

كمحاور أساسية لأي برنامج لتوعية الرأي العام التربوي

مخطط الفصل

يجب توعية الرأي العام التربوي بالتوصيات والمقترحات في المجالات التالية:-

(١) تنظيم بنية التعليم.

(٢) الإدارة التعليمية والمدرسية.

(٣) إعداد وتدريب المعلمين.

(٤) المناهج الدراسية.

(٥) الامتحانات.

(٦) الكتاب المدرسي.

(٧) الدروس الخصوصية.

(٨) تمويل التعليم.

(٩) النشاط المدرسي.

(١٠) المدرسة كوحدة منتجة.

الفصل السادس

توصيات ومقترحات

كمحاور أساسية لأي برنامج لتوعية الرأي العام التربوي*

تتمشى التوصيات مع النتائج في الفصل السابق، أما المقترحات فهي نتيجة قصف ذهني أثناء إجراء هذا البحث. وفيما يلي مجمل التوصيات والمقترحات التي يجب توعية فئات الـرأي العام التربوي بها:

(١) تنظيم بنية التعليم

- تحقيق الانسيابية بين التعليميين العام والفني كخطوة في طريق المدرسة الثانوية الموحدة.
- تعديل شروط قيد الطلاب وإعادة قيدهم بإلغاء شروط السن والسماح لمن انقطع عن مواصلة التعليم أن يعود إلى المدرسة مرة أخرى.
- مد سنوات الإلزام بالتدريج إلى التعليم الثانوي بالبدء بضم الصف الأول للإلزام.
- جعل الحد الأدنى لالتزام الطالب بالحضور إلى المدرسة ٧٥% أو ٨٥% أو بينهما موضعـا للبحث العلمي لأن الغياب أكثر من نسبة مئوية معينة يؤثر في مستوى إنجاز الطالب، وهناك حاجة لمعرفة هذه النسبة بدقة.

(٢) الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

- زيادة سلطة إدارة المدرسة وامتدادها إلى ثواب وعقاب كل من المدرسين والطـلاب وفـق قواعد قانونية.
- إعطاء الحرية لإدارة المدرسة في قبول الطلاب الجدد وفق معايير موضوعيـة وتحميلـهم مسئولية الانحراف عن هذه المعايير.
- لا يرقى من المدرسين إلى وظيفة في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية إلا إذا توافرت فيه مواصفات القائد الإداري الكفؤ.

---

* إعداد: ا.د/ فيليب اسكاروس، ا. د. لورنس بسطا زكرى

- تدريب المرشحين للترقية إلى وظيفة إدارية خلال بعثة داخلية أو خارجية أو خلال تفرغ تام للبرنامج أثناء تنظيمه، على أن يكون مضمون التدريب وثيق الصلة بأدوار المدير المالية والإدارية والفنية.
- تكليف المدرسين بأعمال إدارية ومالية وإشرافية بجانب التدريس للطلاب حتى يمكن:
  أ- اكتشاف من له مواهب قيادية.
  ب- التعلم خلال الممارسة لأعمال الإدارة المدرسية.
- إشراك المعلمين في صناعة واتخاذ القرار مع ناظر المدرسة.

(٣) إعداد وتدريب المعلمين

- عند إصدار قرار بإعداد المعلمين خلال نظام تتابعي أو تكاملي، أو خلالهما معا يجب التوعية قبل إصدار القرار حتى يتقبله المعلمون وقياداتهم تقبلا حسنا لأن كل واحد منهم منحاز للأسلوب الذي تعلمه ويتصور أنه الأفضل.
- جدية تدريب المعلمين خلال الآتي:
  أ- التفرغ التام للبرنامج التدريبي حتى لا يتعارض ذلك مع عمله في التدريس.
  ب- تضمين التدريب الموضوعات المستحدثة، واستخدام التكنولوجيا التعليمية الجديدة.
  جـ- التركيز على إتقان كل معلم -مهما كان تخصصه- للغة الإنجليزية لأنها لغة التواصل مع الكمبيوتر والتكنولوجيا المستحدثة.
  د- إتقان الكمبيوتر وفق البرنامج الذي يتلاءم مع احتياجات كل تخصص.
  هـ- تضمين البرنامج للنواحي المالية والإدارية المتعلقة بإدارة النشاط المدرسي.

(٤) المناهج الدراسية

- أن تكون المواد المحورية الإجبارية هي: التربية الدينية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات على الأقل.
- إثراء جميع المناهج الإجبارية والاختيارية سنويا بالمستحدثات في شتى المجالات العلمية والأدبية والفنية.
- جعل مادة التربية الخلقية موحدة للمسلمين والأقباط في كتاب التربية الدينية ويقوم بتدريسها مدرس التربية الدينية.

- إعادة نظام التعليم بالتليفزيون خلال الحصة الدراسية بتنسيق مواعيد البث ومواعيد الحصص، وتخصيص ربع ساعة للتمهيد ثم يعرض الدرس ثم تخصص الدقائق الأخيرة في الحصة للأسئلة والمراجعة والتقويم وإعطاء الواجبات.
- تنسيق المناهج أفقيا ورأسيا وبخاصة في العلوم والرياضيات.
- إعادة تخطيط المناهج على أساس نظام الفصلين الدراسيين لا نظام الفصل الواحد ثم تقسيمه إلى جزأين غير متعادلين.
- تقويم أداء المعلم وتحصيل الطالب طوال العام.
- تنقيح المناهج سنويا وصقلها دوريا حتى يعدل ما تكشف عنه الممارسة بأنه غير مناسب.

(٥) الامتحانات

- التوعية الشاملة لجميع أطراف العملية التعليمية بأن التقويم المستمر والمجموع التراكمي خير من الامتحان مرة واحدة، ويقوم بهذه التوعية:
  أ- متخصصون في الامتحانات والتقويم.
  ب- متخصصون في الصحة النفسية والقلق.
  ج- معلمون وقيادات تعليمية وطلاب وأولياء أمور يؤيدون عن قناعة بالتقويم المستمر.
- التوعية بأهمية الاقتصار على توسط أعمال السنة في صفوف النقل وإلغاء امتحان آخر العام، مع وضع ضوابط لتجنب انحيازات المدرسين في تقدير الدرجات.
- تقويم سلوك الطلاب بدرجات معينة، ولا تضاف للمجموع الكلي ولكنها تؤثر في النجاح والرسوب.
- التمهيد لجعل امتحان الثانوية العامة متعددا ومرتبطا بالجامعات الإقليمية.
- إدخال نظام امتحانات اللغات الشفوية، وامتحانات المواد العلمية عمليا.
- إضافة مقاييس للميول والاتجاهات لامتحان الثانوية العامة لتراعي -بجانب مجموع الدرجات- في الالتحاق بكلية دون أخرى.
- الإكثار من الأسئلة الاختيارية بحيث تغطي ورقة الامتحان الواحد كل المقرر دون الاقتصار على مقتطفات منه.
- استخدام الكمبيوتر في وضع الامتحانات وفي تقدير الدرجات مما يتطلب تغيير شكل ورقة الأسئلة وورقة الإجابة.

(٦) الكتاب المدرسي

- إجراء بحث ميداني نحو إمكانية استخدام (الكتاب المرجع) أي الكتاب المدرسي الذي يضم مقررات أكثر من سنة دراسية لأن الآراء لم تتفق عليه.
- يجب ألا نفكر في رد الطالب الناجح لكتبه المدرسية لكي يستخدمها آخر على الرغم من اتفاق الـ ... على هذا الرد لأن الكتاب المستخدم من قبل قد يحمل في ورقه جراثيم أمراض ... كما أن بعض الطلاب العابثين قد يفسدون حروف الطباعة ويشطبون الشرح الصحيح ويكتبون الشرح الخطأ.
- أن يعد الكتاب المدرسي بأمر تكليف لفريق من المعلمين القدامى والمتخصصين ذوي المستوى الجامعي في مادة التخصص وفي التربية وفي علم النفس وفي الذوق الجمالي حتى يخرج مستوفيا أكثر الشروط يتطلبها استخدامه.
- أن تكون من شروط إعداد الكتاب المدرسي أن يلبي متطلبات التفوق في الامتحانات بجانب المتطلبات التربوية المتعلقة بتنمية المهارات القرائية، وتنمية قدرات التحليل وإعادة التركيب والاستقراء والاستنباط والمقارنة.
- ألا يكتفي بالكتاب الرسمي فقط فبجانبه تعد أشرطة الفيديو الصوتية الضوئية، وأشرطة التسجيل الصوتي، وأقراص الكمبيوتر والتي لا تكون تكرارا وترديدا لما في الكتاب المدرسي، بل تتكامل معه فتعلم الطلاب النطق الصحيح في اللغات أو تعرض عليهم التجارب المعملية بأجهزة حقيقية لا مجرد رسومات توضيحية، كما تنقلهم الصور المتحركة إلى المصانع والحقول والمعامل والطبيعة كما هي في الحياة لا مسخا لها.
- إعداد بحوث على جاذبية الكتب الخارجية في كل مقرر دراسي ثم تضمين هذه الشروط عند إعداد الكتاب المدرسي.

(٧) الدروس الخصوصية

- توصيات تقليدية عن: تقليل كثافة الفصول، وزيادة مرتبات وحوافز المعلمين، والأخذ بنظام اليوم الكامل، وتنويع مصادر التعليم بجانب الكتاب المدرسي، ودعم مجموعات التقوية بتكليف أكفأ المدرسين بالشرح فيها بجانب استخدام معامل المدرسية ووسائل الإيضاح فيها، وتحسين الكتاب المدرسي، ضبط حضور/غياب الطلاب بحيث لا تتعدى نسبة الغياب الحد الأقصى وهو حاليا ١٥% من أيام العام الدراسي.
- توصيات مستحدثة ظهرت في هذا البحث:

- ألا يستمر أي مدرس في مدرسة واحدة أكثر من ثلاث سنوات، لأنه عادة ما يبذل أقصى جهده في أداء رسالته التعليمية/التعلمية في أول سنة ثم يتهاون بعد أن يشتهر ويصبح قطبا للدروس الخصوصية.
- جعل العطلة الأسبوعية يومان متعاقبان حتى يمكن تنظيم مجموعات التقوية في أوقات تناسب رغبات الطلاب، وحتى تتاح الفرص للمذاكرة الجيدة لمن لا يلجأ للدروس الخصوصية.
- إجراء استفتاء بين الطلاب عن أفضل مدرس في أداء واجبه، ويكافأ من يحصل على أكثر من ٩٥% من الأصوات مكافآت مالية وأدبية.

(٨) تمويل التعليم

التمويل واجب قومي حتى يكون ولاء الطلاب وأولياء أمورهم للدولة لا لأفراد، وعلى الرغم من ذلك نقدم توصيات مؤقتة لحين قيام الدولة وحدها بالتمويل:

- إسهام أولياء الأمور القادرين في تعليم أولادهم ويكون ذلك وفق شروط حازمة.
- تشجيع رجال المال والأعمال على تمويل التعليم والتبرع لمواجهة الحالات الحرجة في الطارئة في المدارس مثل الأمراض المفاجئة المستعصية ووفاة العائل.
- دفع الطلاب المخالفين للنظام غرامات تمول متطلبات عملية التعليم/التعلم في المدرسة.

(٩) النشاط المدرسي

- يكلف المدرسون الهواة في أي نشاط بالإشراف عليه بغض النظر عن تخصصهم.
- دمج قيادات النشاط الطلابي مع قيادات التنظيمات الطلابية في هيكل قيادي واحد.
- ممارسة النشاط السياسي تعليميا خلال إنشاء برلمان مدرسي، وتنظيم نموذج لمجلس الوزراء أو جامعة الدول العربية أو هيئة الأمم المتحدة أو نموذج لموقف الأحزاب المختلفة من قضية قومية واحدة.
- التقدير الأدبي لكل من الطلاب والمدرسين البارزين في النشاط المدرسي.
- تنظيم مسابقات ودوري نشاط رياضي أو ثقافي أو اجتماعي أو فني بين:
  - الطلاب في الفصل الواحد.
  - الفصول الدراسية في الصف الواحد.
  - الصفوف الدراسية في المدرسة الواحدة.
  - مدارس الإدارة التعليمية الواحدة.

- منتخبات المديريات التعليمية.

(١٠) المدرسة كوحدة منتجة

تكون المدرسة منتجة لطلاب أكفاء في العلم والخلق وفي المهارات والسلوكيات، وبجانب ذلك تعطي ناتجا له مردود مالي لدعم متطلبات العملية التعليمية/التعلمية فيها خلال الآتي:

أ- الإنتاج الخدمي.

- تصوير المستندات والتصوير الشمسي.
- النسخ بالكمبيوتر والإنترنت.
- عرض الأفلام السينمائية والفيديو مقابل أجر.
- تأجير قاعات المدارس -إذا وجدت- للأفراح وتقبل العزاء والاحتفالات العامة.
- إعداد برامج تدريس مقابل أجر على: إعداد البائع، وإعداد الأطعمة والصناعات الكيميائية والزراعية، والكهرباء واللاسلكي والهوايات من شتى الأنواع متى وجد في المدرسة المعلمون الأكفاء لذلك.

ب_ مجال الإنتاج السلعي

- ***الإنتاج الزراعي:*** ألبان ومنتجاتها، زهور وشتل، وعطور، ومناحل، وعجائن، تنظيف وتعبئة الخطر والفاكهة.
- ***الإنتاج الحيواني:*** تربية وبيع الطيور والدواجن والأسماك الملونة، وتنظيف وتعبئة الطيور المذبوحة والأسماك.
- ***الإنتاج الصناعي:*** تفصيل الزي المدرسي والملابس والأثاث.

جـ- مجالات كشف عنها البحث

- متاجرة مقصف المدرسة في جميع السلع بسعر نصف الجملة فيكون عليه الإقبال أكثر من محلات القطاع الخاص وفي نفس الوقت يعطي أرباحا قليلة ولكنها كافية لدعم احتياجات التعليم/التعلم في المدرسة.
- التعاون مع مشروع الأسر المنتجة في التسويق.
- تأجير جزء من الرصيف الملاصق لسور المدرسة لأعمال أكشاك متنقلة.
- تعميم مشروع راس المال في مدارس التعليم الثانوي الفني التجاري والزراعي والصناعي مع مراعاة تطويره خلال تعيين مدير متفرغ له يجيد علوم المحاسبة المالية والإدارة دراسة وتنفيذا، والاستعانة ببعض الحرفيين في الأعمال التي يصعب على المدرسين والطلاب القيام بها.

مجمل التوصيات

لابد من إعداد "المرجع في تطوير التعليم الثاني في مصر" يتضمن معالجـات مستفيدة لكل التوصيات السابقة لتكون مرجعا لكل من يعمل في مجال توعية الرأي العام التربوي في مصر لتحقيق ثلاثة أهداف متدرجة هي:

(١) بث معلومات علمية رصينة عن التطوير.

(٢) تشريب فئات الرأي العام القناعة بهذا التطوير.

(٣) دفع بعض فئات الرأي العام لتبني التطوير كما لو كان من أفكارها.

ملاحق الدراسة

أولا: استمارات البحث

ثانيا: الجداول الإحصائية

ملحـــق رقـــم (١)

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث السياسات التربوية

استطلاع رأى المعلمين
في التوجهات الحديثة لتطوير التعليم الثانوي في مصر

عزيزي المعلم

الهدف من تطبيق هذه الاستمارة هو التعرف على رأيكم في التوجهات الحديثة لتطويـر التعليم الثانوي في مصر.

برجاء التعبير بصراحة عن وجهة نظركم وكتابة آرائكم ومقترحـــاتكم فــي الأمــاكن المخصصة لها للاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي، وشكراً لتعاونكم،

المحافظة:	اسم المدرسة:	
مادة التخصص:	سنوات الخبرة بالتدريس:	
النوع: ذكر ( ) أنثى ( )	الوظيفة مدرس ( )	مدرس أول ( )

أولاً: نظام التعليم:

١- ما النظام التعليمي الذي تؤيده:
( ) أن يكون هناك مدرسة ثانوية موحدة لجميع الطلاب (عام وفنـــي معــا) بــها جميــع التخصصات.
( ) أن يظل التعليم الفني مستقلا عن التعليم العام مع إتاحة الفرصة للتحويل بينهما.
( ) أن يكون التعليم الفني مستقلا تماما عن التعليم العام.

٢- ما رأيك في السماح للطالب بالعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ما رأيك في مد سنوات الإلزام لتشمل التعليم الثانوي؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- ما رأيك في زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي العام وخفض نسبة الملتحقين بالتعليم التجاري؟.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- في رأيك ما هو الحد الأدنى الذي يجب الالتزام به في انتظام حضور الطلاب:
( ) ٧٥% ( ) ٨٠% ( ) ٨٥%

* إعداد: ا.د/ فيليب اسكاروس، ا.د/ لورنس بسطا زكرى

ثانياً: الإدارة المدرسية:

- ما الجوانب التي تؤيد زيادة سلطة الإدارة المدرسية فيها:

١- ثواب وعقاب المعلمين موافق ( ) غير موافق ( )
٢- ثواب وعقاب الطلاب موافق ( ) غير موافق ( )
٣- قبول الطلاب وقيدهم موافق ( ) غير موافق ( )
٤- اتخاذ أي قرارات لصالح العملية التعليمية داخل المدرسة موافق ( ) غير موافق ( )
- أخرى تذكر:

ثالثاً: إعداد وتدريب المعلمين:

١-نظام إعداد المعلم الذي تؤيده
( ) الاقتصار على النظام التتابعي (أي يتم الإعداد التربوي بعد الانتهاء من الإعداد الأكاديمي)
( ) الاقتصار على النظام التكاملي حيث يقترن الإعداد التربوي بالإعداد الأكاديمي
( ) الإبقاء على النظامين

٢- ما مدى موافقتك على مد سنوات الدراسة بكلية التربية لتصبح خمس سنوات.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣- أي الاقتراحات التالية تؤيدها لتطوير نظام ترقية المعلم:
( ) بعثة داخلية لمدة سنه على الأقل.
( ) بعثة خارجية

٤- اذكر الموضوعات التي يحتاج المعلم التدريب فيها:
....
....

رابعا: المناهج الدراسية:

١- ما رأيك في أن تكون المواد التالية إجبارية يدرسها جميع طلاب المرحلة الثانوية:
( ) التربية الدينية
( ) اللغة العربية
( ) اللغة الأجنبية
( ) الرياضيات
مواد أخرى تذكر:

٢-ما رأيك في تدريس موضوعات التربية الخلقية:
( ) كمادة مستقلة
( ) ضمن مادة التربية الدينة

٣- أي من الموضوعات المستحدثة التالية ترى إضافتها إلى المناهج المقررة
- اللغة اليابانية ( ) - التكنولوجية المتقدمة ( )
- القانون ( ) - الهندسة الوراثية ( )
- إدارة الأعمال وعلم التسويق ( ) - الفضاء ( )
- اللغة الصينية ( )
موضوعات أخرى تذكر:

٤-هل ترى إدخال نظام التليفزيون التعليمي أثناء اليوم الدراسي بعد تنسيق مواعيد البرامج مع مواعيد الحصص الدراسية.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥-في رأيك المناهج الحالية تحتاج إلى:
(   ) تطوير   (   ) تخفيف   (   ) تعديل

٦- اقتراحات أخرى تذكر في مجال المناهج الدراسية:
....
....

خامساً: الامتحانات:

ما رأيك في الاقتراحات التالية لتطوير نظام التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية:

١- اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقررات:
(   ) سنة دراسية واحدة (   ) سنتين دراسيتين (   ) ثلاث سنوات دراسية

٢- إلغاء الدور الثاني مع السماح بنقل الطالب إلي الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحـــدة فقـط: (بالنسبة لسنوات النقل)
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٣-إلغاء امتحانات النقل في نهاية العام الدراسي والاكتفاء بمجموع درجـــات أعمـــال الســـنة: بالنســبة لسنوات النقل)
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٤- تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٥- أن يكون هناك امتحانات شفوية في اللغات.
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٦- أن يكون هناك امتحانات عملية في المواد العلمية
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٧- جعل امتحان الثانوية العامة:
(   ) موحدا لكل الطلاب في مصر.
(   ) محليا في كل محافظة على حدة.
(   ) محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة إقليمية معا)

٨- إلغاء مكتب التنسيق بحيث يكون القبول في الكليات بناء على اختبارات قبول خاصة بكل كليـــة دون الاعتماد على مجموع الثانوية العامة:
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٩- اقتراحات أخرى تذكر في مجال الامتحانات:
....
....

سادساً: الكتاب المدرسي:

١- ما رأيك أن يكون محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات دراسية (الكتاب المرجع):
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٢- ما رأيك أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد اســـتخدامه بواســطة طالب آخر جديد:
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٣- ما رأيك في استبدال الكتاب المدرسي الحالي بكتاب خارجي أفضل توزعه الوزارة؟
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٤- ما رأيك في تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة: مثل استخدام التليفزيون التعليمي وشرائط الفيديـــو وشرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر ... الخ
(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٥- ما الأسلوب الذي تؤيده لإعداد الكتاب المدرسي:
( ) تشكيل لجنة وعمل فريق
( ) إجراء مسابقة.
( ) أسلوب آخر يذكر.
٦- اقتراحات أخرى تذكر في مجال الكتاب المدرسي:
....
....

سابعاً: الدروس الخصوصية:

٣-ما اقتراحاتك لحل مشكلة الدروس الخصوصية
....
....

ثامناً: تمويل التعليم:

١- ما رأيك في مشاركة أولياء الأمور القادرين في تكلفة تعليم أبنائهم؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٢- ما رأيك في مشاركة رجال الأعمال في كلفة التعليم؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٣- ما رأيك في مشاركة أولياء الأمور (الراغبين) في تكلفة تعليم أبنائهم في مدارس متميزة وذلك بدفع مبلغا من المال عند الالتحاق ثم استرداده عند التخرج؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٤- اقتراحات أخرى تذكر في مجال تمويل التعليم:
....
....

تاسعاً: النشاط المدرسي:

-ما رأيك في الاقتراحات التالية لتطوير الأنشطة المدرسية وجعلها مفيدة للطلبة؟
١-أن يكون مشرف النشاط هاويا بغض النظر عن تخصصه الدراسي.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٢-دمج قيادات النشاط المدرسي مع قيادات التنظيمات الطلابية
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٣-ممارسة النشاط السياسي تعليميا كإنشاء نشاط البرلمان المدرسي أو نموذج لمجلس الوزراء أو جامعة الدول العربية أو هيئة الأمم المتحدة.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٤-امتداد النشاط المدرسي للبيئة المحلية.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- اقتراحات أخرى تذكر في مجال النشاط المدرسي:
....
....

عاشراً: المدرسة كوحدة منتجة:

١- ما الرأي الذي تؤيده:

(   ) أن تقتصر المدرسة على إعداد (إنتاج) طلاب متميزين علما وخلقا

(   ) أن يكون للمدرسة إنتاج له مردود مادي إلي جانب التميز في إعداد الطلاب.

٢-ما المشروعات التي تقترحها في حالة موافقتك؟

....

....

ملحـــق رقـــم (٢)

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث السياسات التربوية

استطلاع رأى القيادات التربوية
في التوجهات الحديثة لتطوير التعليم الثانوي في مصر

تهدف هذه الاستمارة إلي التعرف على رأي سيادتكم في التوجهات الحديثـــة لتطويـــر التعليم الثانوي في مصر.

برجاء التعبير بصراحة عن وجهة نظركم وكتابة آرائكم ومقترحـــاتكم فـــي الأمـــاكن المخصصة لها للاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي، وشكراً لتعاونكم،

المحافظة: **الإدارة التعليمية:**
اسم المدرسة (في حالة مديري ونظار المدارس):
الوظيفـــة:

أولاً: نظام التعليم:

١- ما النظام التعليمي الذي تؤيده:
( ) أن يكون هناك مدرسة ثانوية موحدة لجميع الطلاب (عام وفنـــي معـــا) بـــها جميـــع التخصصات.
( ) أن يظل التعليم الفني مستقلا عن التعليم العام مع إتاحة الفرصة للتحويل بينهما.
( ) أن يكون التعليم الفني مستقلا تماما عن التعليم العام.

٢- ما رأيك في السماح للطالب بالعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ما رأيك في مد سنوات الإلزام لتشمل التعليم الثانوي؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- ما رأيك في زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي العام وخفض نسبة الملتحقين بالتعليم التجاري؟.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥-في رأيك ما هو الحد الأدنى الذي يجب الالتزام به في انتظام حضور الطلاب:
( ) ٧٥% ( ) ٨٠% ( ) ٨٥%

إعداد: ا.د/ فيليب اسكاروس، ا.د/ لورنس بسطا زكرى

ثانياً: الإدارة المدرسية:

١- ما الجوانب التي تؤيد زيادة سلطة الإدارة المدرسية فيها:

أ-ثواب وعقاب المعلمين موافق ( ) غير موافق ( )

ب- ثواب وعقاب الطلاب موافق ( ) غير موافق ( )

ج- قبول الطلاب وقيدهم موافق ( ) غير موافق ( )

د- اتخاذ أي قرارات لصالح العملية التعليمية داخل المدرسة. موافق ( ) غير موافق ( )

٢- أي الاقتراحات التالية تؤيدها لتطوير نظام الترقية للوظيفة الإدارية:

( ) بعثة داخلية لمدة سنة على الأقل.

( ) بعثة خارجية.

٣- ما الموضوعات التي يحتاج الإداريون معرفتها؟

....

....

ثالثاً: إعداد وتدريب المعلمين:

١-نظام إعداد المعلم الذي تؤيده

( ) الاقتصار على النظام التتابعي (أي يتم الإعداد التربوي بعد الانتهاء من الإعداد الأكاديمي)

( ) الاقتصار على النظام التكاملي حيث يقترن الإعداد التربوي بالإعداد الأكاديمي

( ) الإبقاء على النظامين

٢- ما مدى موافقتك على مد سنوات الدراسة بكلية التربية لتصبح خمس سنوات.

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣- أي الاقتراحات التالية تؤيدها لتطوير نظام ترقية المعلم:

( ) بعثة داخلية لمدة سنه على الأقل.

( ) بعثة خارجية

٤- اذكر الموضوعات التي يحتاج المعلم التدريب فيها:

....

....

رابعاً: المناهج الدراسية:

١- ما رأيك في أن تكون المواد التالية إجبارية يدرسها جميع طلاب المرحلة الثانوية:

( ) التربية الدينية ( ) اللغة العربية

( ) اللغة الأجنبية ( ) الرياضيات

مواد أخرى تذكر:

٢-ما رأيك في تدريس موضوعات التربية الخلقية:

( ) كمادة مستقلة

( ) ضمن مادة التربية الدينة

٣- أي من الموضوعات المستحدثة التالية ترى إضافتها إلى المناهج المقررة

- اللغة اليابانية ( ) - التكنولوجية المتقدمة ( )

- القانون ( ) - الهندسة الوراثية ( )

- إدارة الأعمال وعلم التسويق ( ) - الفضاء ( )

٤–هل ترى إدخال نظام التليفزيون التعليمي أثناء اليوم الدراسي بعد تنسيق مواعيد البرامج مع مواعيد الحصص الدراسية.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٥– اقتراحات أخرى تذكر في مجال المناهج الدراسية:
....
....

خامسا: الامتحانات:

ما رأيك في الاقتراحات التالية لتطوير نظام التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية:
١– اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقررات:
( ) سنة دراسية واحدة ( ) سنتين دراسيتين ( ) ثلاث سنوات دراسية
٢– إلغاء الدور الثاني مع السماح بنقل الطالب إلي الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحدة فقط: (بالنسبة لسنوات النقل)
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٣–إلغاء امتحانات النقل في نهاية العام الدراسي والاكتفاء بمجموع درجات أعمال السنة: بالنسبة لسنوات النقل)
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٤– تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٥– أن يكون هناك امتحانات شفوية في اللغات.
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٦– أن يكون هناك امتحانات عملية في المواد العلمية
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٧– جعل امتحان الثانوية العامة:
( ) موحدا لكل الطلاب في مصر.
( ) محليا في كل محافظة على حدة.
( ) محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة إقليمية معا)
٨– إلغاء مكتب التنسيق بحيث يكون القبول في الكليات بناء على اختبارات قبول خاصة بكل كلية دون الاعتماد على مجموع الثانوية العامة:
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٩– اقتراحات أخرى تذكر في مجال الامتحانات:
....
....

سادسا: الكتاب المدرسي:

١– ما رأيك أن يكون محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات دراسية (الكتاب المرجع):
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٢– ما رأيك أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد استخدامه بواسطة طالب آخر جديد:
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٣– ما رأيك في استبدال الكتاب المدرسي الحالي بكتاب خارجي أفضل توزعه الوزارة؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق
٤– ما رأيك في تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة: مثل استخدام التليفزيون التعليمي وشرائط الفيديو وشرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر ... الخ
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- ما الأسلوب الذي تؤيده لإعداد الكتاب المدرسي:

( ) تشكيل لجنة وعمل فريق

( ) إجراء مسابقة.

( ) أسلوب آخر يذكر.

٦- اقتراحات أخرى تذكر في مجال الكتاب المدرسي:

....

....

سابعا: الدروس الخصوصية:

١-ما اقتراحاتك لحل مشكلة الدروس الخصوصية

....

....

ثامنا: تمويل التعليم:

١- ما رأيك في مشاركة أولياء الأمور القادرين في تكلفة تعليم أبنائهم؟

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٢- ما رأيك في مشاركة رجال الأعمال في كلفة التعليم؟

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣- ما رأيك في مشاركة أولياء الأمور (الراغبين) في تكلفة تعليم أبنائهم في مدارس متميزة وذلك بدفع مبلغا من المال عند الالتحاق ثم استرداده عند التخرج؟

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- اقتراحات أخرى تذكر في مجال تمويل التعليم:

....

....

تاسعا: النشاط المدرسي:

-ما رأيك في الاقتراحات التالية لتطوير الأنشطة المدرسية وجعلها مفيدة للطلبة؟

١-أن يكون مشرف النشاط هاويا بغض النظر عن تخصصه الدراسي.

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٢-دمج قيادات النشاط المدرسي مع قيادات التنظيمات الطلابية

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ممارسة النشاط السياسي تعليميا كإنشاء نشاط البرلمان المدرسي أو نموذج لمجلس الوزراء أو جامعة الدول العربية أو هيئة الأمم المتحدة.

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤-امتداد النشاط المدرسي للبيئة المحلية.

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- اقتراحات أخرى تذكر في مجال النشاط المدرسي:

....

....

عاشرا: المدرسة كوحدة منتجة:

١- ما الرأي الذي تؤيده:

(   ) أن تقتصر المدرسة على إعداد (إنتاج) طلاب متميزين علما وخلقا

(   ) أن يكون للمدرسة إنتاج له مردود مادي إلي جانب التميز في إعداد الطلاب.

٢-ما المشروعات التي تقترحها في حالة موافقتك؟

....

....

حادي عشر: ما مقترحاتك بصفة عامة لتطوير التعليم الثانوي في مصر؟

....

....

....

....

ملحـــق رقـــم (٣)

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث السياسات التربوية

استطلاع رأى الطلاب

في التوجهات الحديثة لتطوير التعليم الثانوي في مصر

عزيزي الطالب

الهدف من تطبيق هذه الاستمارة هو التعرف على رأيكم في التوجهات الحديثة لتطويـــر التعليم الثانوي في مصر.

برجاء التعبير بصراحة عن وجهة نظركم وكتابة آرائكم ومقترحـــاتكم فـــي الأمـــاكن المخصصة لها للاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي، وشكراً لتعاونكم،

المحافظة:	**اسم المدرسة:**	**الصف الدراسي:**
	النوع : ذكر ( )	**أنثى ( )**

أولاً: المناهج الدراسية:

١- ما رأيك... في أن تكون المواد التالية إجبارية يدرسها جميع طلاب المرحلة الثانوية:
( ) التربية الدينية
( ) اللغة العربية
( ) اللغة الأجنبية
( ) الرياضيات
مواد أخرى تذكر:

٢- ما رأيك في تدريس موضوعات التربية الخلقية:
( ) كمادة مستقلة
( ) ضمن مادة التربية الدينة

٣- أي من الموضوعات المستحدثة التالية ترى إضافتها في المناهج المقررة؟

– التكنولوجية المتقدمة	( )	– اللغة اليابانية	( )
– القانون	( )	– الهندسة الوراثية	( )
– إدارة الأعمال وعلم التسويق	( )	– الفضاء	( )
– اللغة الصينية	( )		

موضوعات أخرى تذكر:

---

* إعداد: ا.د/ فيليب اسكاروس، ا.د/ لورنس بسطا زكرى

مقترحات أخرى تذكر في مجال المناهج:

....

....

ثانيا: الامتحانات:

ما رأيك في الاقتراحات التالية لتطوير نظام التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية:

١-اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقررات:

( ) سنة دراسية واحدة ( ) سنتين دراسيتين ( ) ثلاث سنوات دراسية

٢-إلغاء الدور الثاني مع السماح بنقل الطالب إلي الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحدة فقط:(بالنسبة لسنوات النقل):

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-إلغاء امتحان النقل في نهاية العام الدراسي والاكتفاء بمجموع درجات أعمال السنة: (بالنسبة لسنوات النقل):

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- أن يكون هناك امتحانات شفوية في اللغات.

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٦- أن يكون هناك امتحانات عملية في المواد العلمية

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٧- جعل امتحان الثانوية العامة:

( ) موحدا لكل الطلاب في مصر.

( ) محليا في كل محافظة على حدة.

( ) محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة إقليمية معا)

٨- إلغاء مكتب التنسيق بحيث يكون القبول في الكليات بناء على اختبارات قبول خاصة بكل كلية دون الاعتماد على مجموع الثانوية العامة:

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٩- مقترحات أخرى تذكر في مجال الامتحانات:

....

....

ثالثاً: نظام التعليم:

١- ما النظام التعليمي الذي تؤيده مما يلي:

( ) أن يكون هناك مدرسة ثانوية موحدة لجميع الطلاب (عام وفني معاً) بها جميع التخصصات.

( ) أن يظل التعليم الفني مستقلا عن التعليم العام مع إتاحة الفرصة للتحويل بينهما.

( ) أن يكون التعليم الفني مستقلا تماما عن التعليم العام.

٢- ما رأيك في السماح للطالب للعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما؟

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ما رأيك في زيادة عدد الشعب التخصصية في الثانوي العام مثل شعبة لغات، شعبة مــواد فلســفيه، شعبة الحاسب الآلي ...الخ

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- ما الصف الدراسي المناسب لبداية التشعيب في الثانوي العام من وجهة نظرك؟

( ) الصف الأول ( ) الصف الثاني ( ) الصف الثالث

٥- في رأيك ما الحد الأدنى الذي يجب الالتزام به في انتظام حضور الطلاب.

( ) ٧٥% ( ) ٨٠% ( ) ٨٥%

٦- مقترحات أخرى تذكر في مجال نظام التعليم:

....

....

رابعا: الكتاب المدرسي:

١-ما رأيك أن يكون محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات دراسية (الكتاب المرجع):

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٢-ما رأيك في أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد استخدامه بواسـطة طالب آخر جديد:

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ما رأيك في استبدال الكتاب المدرسي الحالي بكتاب خارجي أفضل توزعه الوزارة:

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- ما رأيك في تنويع مصادر التعلم:داخل المدرسة باستخدام التليفزيـون التعليمـي وشـرائط الفيديـو وشرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر ... الخ

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- مقترحات أخرى تذكر في مجال الكتاب المدرسي:

....

....

خامسا: الدروس الخصوصية:

١-ما اقتراحاتك لحل مشكلة الدروس الخصوصية

....

....

سادسا: النشاط المدرسي:

١- اكتب اقتراحاتك لتطوير النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية:

أ- من حيث أنواع الأنشطة، ....

ب- من حيث الإشراف عليها، ....

جـ- من حيث الوقت المخصص لها؟ ....

٢- ما رأيك في تقويم نشاط الطالب (كما يحدث في النشاط الرياضي) بدرجات مقننه:

( ) وتضاف إلي المجموع بنسبة معينه

( ) دون إضافتها إلي المجموع ولكن تؤثر في النجاح والرسوب

( ) غير موافق.

سابعاً: المدرسة كوحدة منتجة:

١-ما رأيك في أن تكون المدرسة وحده إنتاجية لها إنتاج له مرود مادي:

(   ) موافق بشده   (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٢-ما المشروعات التي تقترحها في حاله موافقتك.

....

....

ثامنا: اقتراحات أخرى ترى إضافتها لتطوير التعليم الثانوي بصفة عامة:

....

....

ملحــق رقــم (٤)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة بحوث السياسات التربوية

استطلاع رأى أولياء الأمور

في التوجهات الحديثة لتطوير التعليم الثانوي في مصر

عزيزي ولي أمر الطالب

الهدف من تطبيق هذه الاستمارة هو التعرف على رأيكم في التوجهات الحديثة لتطوير التعليم الثانوي في مصر.

برجاء التعبير بصراحة عن وجهة نظركم وكتابة آرائكم ومقترحاتكم في الأماكن المخصصة لها للاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي، وشكراً لتعاونكم،

الوظيفة:	اسم مدرسة الابن:
المحافظة:	

أولاً: نظام التعليم:

١- ما النظام التعليمي الذي تؤيده:

( ) أن يكون هناك مدرسة ثانوية موحدة لجميع الطلاب (عام وفني معا) بها جميع التخصصات.

( ) أن يظل التعليم الفني مستقلا عن التعليم العام مع إتاحة الفرصة للتحويل بينهما

( ) أن يكون التعليم الفني مستقلا تماما عن التعليم العام.

٢- ما رأيك في السماح للطالب للعودة لاستكمال دراسته بعد انقطاعه عنها لفترة ما؟

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ما رأيك في مد سنوات الإلزام لتشمل التعليم الثانوي؟

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٤- ما رأيك في زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي العام وخفض نسبة الملتحقين بالتعليم التجاري؟.

( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٥- في رأيك ما في الحد الأدنى الذي يجب الالتزام به في انتظام حضور الطلاب:

( ) ٧٥% ( ) ٨٠% ( ) ٨٥%

٦- مقترحات أخرى تذكر في مجال نظام التعليم:

....

....

* إعداد: ا.د/ فيليب اسكاروس، ا.د/ لورنس بسطا زكرى

ثانيا: الامتحانات:

- ما رأيك في الاقتراحات التالية لتطوير نظام التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية:

١- اقتصار امتحان الثانوية العامة على مقررات:

(   ) سنة دراسية واحدة (   ) سنتين دراسيتين (   ) ثلاث سنوات دراسية

٢- إلغاء الدور الثاني مع السماح بنقل الطالب إلي الصف التالي إذا كان راسبا في مادة واحدة فقط:(سنوات النقل فقط)

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٣-إلغاء امتحان النقل في نهاية العام الدراسي والاكتفاء بمجموع درجات أعمال السنة: (سنوات النقل فقط)

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٤- تقويم سلوك الطالب دون أن يضاف لمجموع الدرجات ولكن يؤثر في النجاح والرسوب

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٥- جعل امتحان الثانوية العامة:

(   ) موحدا لكل الطلاب في مصر.

(   ) محليا في كل محافظة على حدة.

(   ) محليا بحيث ترتبط كل جامعة إقليمية بطلاب الثانوية في محيطها.

٦- إلغاء مكتب التنسيق بحيث يكون القبول في الكليات بناء على اختبارات قبول خاصة بكل كلية دون الاعتماد على مجموع الثانوية العامة:

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٧- مقترحات أخرى تذكر في مجال الامتحانات:

....

....

ثالثاً: الكتاب المدرسي:

١- ما رأيك أن يكون محتوى الكتاب المدرسي لعدة سنوات دراسية (الكتاب المرجع):

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٢- هل توافق أن يرد الطالب الناجح الكتاب المدرسي في آخر العام الدراسي ليعاد استخدامه بواسطة طالب آخر جديد:

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٣- ما رأيك في استبدال الكتاب المدرسي الحالي بكتاب خارجي أفضل توزعه الوزارة:

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٤- ما رأيك في تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة: مثل استخدام التليفزيون التعليمي وشرائط الفيديو وشرائط التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر ... الخ

(   ) موافق بشده (   ) موافق إلي حد ما (   ) غير موافق

٥- مقترحات أخرى تذكر في مجال الكتاب المدرسي:

....

....

رابعاً: الدروس الخصوصية

١-ما اقتراحاتك لحل مشكلة الدروس الخصوصية؟

....

....

خامساً: تمويل التعليم:

١-ما رأيك في مشاركة أولياء الأمور القادرين في تكلفة تعليم أبنائهم؟
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٢-ما رأيك في مشاركة رجال الأعمال في كلفة التعليم
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٣-ما رأيك في مشاركة أولياء الأمور (الراغبين) في تكلفة تعليم أبنائهم في مدارس متميزة وذلك بدفـــع مبلغ من المال عند الالتحاق ثم استرداده عند التخرج
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

سادساً: المدرسة كوحدة منتجة:

١- ما مدى موافقتك على أن تكون المدرسة وحدة إنتاجية لها إنتاج له مردود مالي:
( ) موافق بشده ( ) موافق إلي حد ما ( ) غير موافق

٢-ما المشروعات التي تقترحها في حالة موافقتك؟

....

....

سابعاً: ما مقترحاتك بصفة عامة لتطوير التعليم الثانوي في مصر

....

....

ملحـــق رقـــم (٥)

استجابات المعلمين

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
GOV المحافظة	266	0	4.85	3.24
SCHOOL المدرسة	266	0	11.95	4.67
MAT مادة التخصص	252	14	2.68	1.20
EXP_Y سنوات الخبرة	246	20	17.17	6.85
TYPE النوع	255	11	1.41	.49
JOB الوظيفة	249	17	1.46	.50
V1_1 النظام التعليمي	264	2	2.37	.68
V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة	256	10	2.23	.75
V1_3 مد سنوات الالزام	249	17	1.86	.90
V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي	260	6	2.01	.87
V1_5 الحد الادني للحضور	266	0	78.83	4.49
V2_1 ثواب وعقاب المعلمين	215	51	1.50	.50
V2_2 ثواب وعقاب الطلاب	241	25	1.97	.18
V2_3 قبول الطلاب	203	63	1.75	.43
V2_4 اتخاذ القرار لصالح العملية التعليمية	242	24	1.95	.23
V3_1 نظام اعداد المعلم	251	15	2.28	.75
V3_2 مد سنوات الدراسةبكلية التربية	252	14	1.75	.87
V3_3 تطوير نظام ترقية المعلم	240	26	1.60	.49
V4_1_R دين	239	27	1.00	.00
V4_1_A عربي	233	33	1.00	.00
V4_1_F أجنبي	197	69	1.00	.00
V4_1_M رياضيات	151	115	1.00	.00
V4_2 التربية الخلقية	251	15	1.67	.47
V4_3_J ياباني	21	245	1.00	.00
V4_3_T تكنولوجيا متقدمة	195	71	1.00	.00
V4_3_L قانون	80	186	1.00	.00
V4_3_E هندسة وراثية	82	184	1.00	.00
V4_3_M ادارة أعمال	80	186	1.00	.00
V4_3_S الفضاء	57	209	1.00	.00
V4_3_C صيني	17	249	1.00	.00
V4_4 التليفزيون التعليمي	259	7	2.34	.76
V4_5 المناهج الحالية	259	7	1.52	.72
V5_1 مقررات الثانوية العامة	265	1	1.37	.71
V5_2 الغاء الدور الثاني	254	12	1.79	.86
V5_3 الغاء امتحانات النقل	255	11	1.35	.70
V5_4 سلوك الطالب	253	13	2.33	.83
V5_5 امتحانات شفوية في اللغات	256	10	2.36	.76
V5_6 امتحانات عملية في المواد العلمية	257	9	2.60	.66
V5_7 امتحان الثانوية العامة	264	2	1.33	.67
V5_8 الغاء مكتب التنسيق	250	16	1.97	.90
V6_1 محتوي الكتاب	260	6	1.92	.87
V6_2 رد الطالب للكتاب	259	7	2.19	.84
V6_3 استبدال الكتاب	257	9	2.11	.84
V6_4 تنوع مصادر التعلم	264	2	2.61	.65
V6_5 اسلوب اعداد الكتاب	258	8	1.48	.59
V8_1 مشاركة أولياء الامور	264	2	2.42	.75
V8_2 مشاركة رجال الاعمال	261	5	2.68	.60

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
V8_3 مشاركة اولياء الامور الراغبين في التميز	260	6	2.26	.82
V9_1 مشرف النشاط ماويا	263	3	2.53	.72
V9_2 دمج قيادات النشاط	257	9	2.46	.71
V9_3 ممارسة النشاط السياسي	257	9	2.46	.70
V9_4 امتداد النشاط للبيئة	261	5	2.63	.59
V10 الرأى المؤيد	251	15	1.51	.50

Frequency Table

GOV المحافظة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	القاهرة	73	27.4	27.4	27.4
	البحيرة	16	6.0	6.0	33.5
	الغربية	53	19.9	19.9	53.4
	كفر الشيخ	20	7.5	7.5	60.9
	المنوفية	12	4.5	4.5	65.4
	القليوبية	52	19.5	19.5	85.0
	الشرقية	35	13.2	13.2	98.1
	الجيزة	5	1.9	1.9	100.0
	Total	266	100.0	100.0	

SCHOOL المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بنها	18	6.8	6.8	6.8
	أم المؤمنين	16	6.0	6.0	12.8
	شبين القناطر بنات	7	2.6	2.6	15.4
	شبين القناطر بنين	11	4.1	4.1	19.5
	مدينة نصر النموذجية	14	5.3	5.3	24.8
	التجريبية الموحدة بنات	20	7.5	7.5	32.3
	طنطا	17	6.4	6.4	38.7
	الاحمدية بنين	21	7.9	7.9	46.6
	الزقازيق الثانوية بنين	35	13.2	13.2	59.8
	الثانوية العسكرية	65	24.4	24.4	84.2
	القبة الثانوية بنين	24	9.0	9.0	93.2
	سراي القبة بنات	18	6.8	6.8	100.0
	Total	266	100.0	100.0	

MAT مادة التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علوم	51	19.2	20.2	20.2
	دراسات اجتماعية	57	21.4	22.6	42.9
	لغات	87	32.7	34.5	77.4
	رياضيات	35	13.2	13.9	91.3
	دين	22	8.3	8.7	100.0
	Total	252	94.7	100.0	
Missing	0	14	5.3		
Total		266	100.0		

EXP_Y سنوات الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	.4	.4	.4
	4	1	.4	.4	.8
	5	4	1.5	1.6	2.4
	6	3	1.1	1.2	3.7
	7	11	4.1	4.5	8.1
	8	9	3.4	3.7	11.8
	9	4	1.5	1.6	13.4
	10	15	5.6	6.1	19.5
	11	8	3.0	3.3	22.8
	12	15	5.6	6.1	28.9
	13	6	2.3	2.4	31.3
	14	13	4.9	5.3	36.6
	15	19	7.1	7.7	44.3
	16	8	3.0	3.3	47.6
	17	14	5.3	5.7	53.3
	18	8	3.0	3.3	56.5
	19	9	3.4	3.7	60.2
	20	26	9.8	10.6	70.7
	21	7	2.6	2.8	73.6
	22	17	6.4	6.9	80.5
	23	3	1.1	1.2	81.7
	24	5	1.9	2.0	83.7
	25	11	4.1	4.5	88.2
	26	2	.8	.8	89.0
	27	7	2.6	2.8	91.9
	28	7	2.6	2.8	94.7
	29	3	1.1	1.2	95.9
	30	3	1.1	1.2	97.2
	32	3	1.1	1.2	98.4
	33	2	.8	.8	99.2
	35	1	.4	.4	99.6
	36	1	.4	.4	100.0
	Total	246	92.5	100.0	
Missing	0	20	7.5		
Total		266	100.0		

TYPE النوع

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	150	56.4	58.8	58.8
	انثى	105	39.5	41.2	100.0
	Total	255	95.9	100.0	
Missing	0	11	4.1		
Total		266	100.0		

JOB الوظيفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مدرس	135	50.8	54.2	54.2
	مدرس أول	114	42.9	45.8	100.0
	Total	249	93.6	100.0	
Missing	0	17	6.4		
Total		266	100.0		

V1_1 النظام التعليمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانوي موحد	30	11.3	11.4	11.4
	فني مستقل مع التحويل	106	39.8	40.2	51.5
	فني مستقل	128	48.1	48.5	100.0
	Total	264	99.2	100.0	
Missing	0	2	.8		
Total		266	100.0		

V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	49	18.4	19.1	19.1
	موافق الى حد ما	98	36.8	38.3	57.4
	موافق بشدة	109	41.0	42.6	100.0
	Total	256	96.2	100.0	
Missing	0	10	3.8		
Total		266	100.0		

V1_3 مد سنوات الالزام

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	120	45.1	48.2	48.2
	موافق الى حد ما	45	16.9	18.1	66.3
	موافق بشدة	84	31.6	33.7	100.0
	Total	249	93.6	100.0	
Missing	0	17	6.4		
Total		266	100.0		

زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي V1_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	97	36.5	37.3	37.3
	موافق الى حد ما	64	24.1	24.6	61.9
	موافق بشدة	99	37.2	38.1	100.0
	Total	260	97.7	100.0	
Missing	0	6	2.3		
Total		266	100.0		

الحد الادني للحضور V1_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	75	145	54.5	54.5	54.5
	80	38	14.3	14.3	68.8
	85	83	31.2	31.2	100.0
	Total	266	100.0	100.0	

ثواب وعقاب المعلمين V2_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	108	40.6	50.2	50.2
	موافق	107	40.2	49.8	100.0
	Total	215	80.8	100.0	
Missing	0	51	19.2		
Total		266	100.0		

ثواب وعقاب الطلاب V2_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	3.0	3.3	3.3
	موافق	233	87.6	96.7	100.0
	Total	241	90.6	100.0	
Missing	0	25	9.4		
Total		266	100.0		

قبول الطلاب V2_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	51	19.2	25.1	25.1
	موافق	152	57.1	74.9	100.0
	Total	203	76.3	100.0	
Missing	0	63	23.7		
Total		266	100.0		

P

اتخاذ القرار لصالح العملية التعليمية V2_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	13	4.9	5.4	5.4
	موافق	229	86.1	94.6	100.0
	Total	242	91.0	100.0	
Missing	0	24	9.0		
Total		266	100.0		

نظام اعداد المعلم V3_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	النظام التتابعي	45	16.9	17.9	17.9
	التكاملي	90	33.8	35.9	53.8
	النظامين	116	43.6	46.2	100.0
	Total	251	94.4	100.0	
Missing	0	15	5.6		
Total		266	100.0		

مد سنوات الدراسةبكلية التربية V3_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	135	50.8	53.6	53.6
	موافق الي حد ما	45	16.9	17.9	71.4
	موافق بشدة	72	27.1	28.6	100.0
	Total	252	94.7	100.0	
Missing	0	14	5.3		
Total		266	100.0		

تطوير نظام ترقية المعلم V3_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بعثة داخلية	95	35.7	39.6	39.6
	بعثة خارجية	145	54.5	60.4	100.0
	Total	240	90.2	100.0	
Missing	0	26	9.8		
Total		266	100.0		

دين V4_1_R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	239	89.8	100.0	100.0
Missing	0	27	10.2		
Total		266	100.0		

V4_1_A عربي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	233	87.6	100.0	100.0
Missing	0	33	12.4		
Total		266	100.0		

V4_1_F أجني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	197	74.1	100.0	100.0
Missing	0	69	25.9		
Total		266	100.0		

V4_1_M رياضيات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	151	56.8	100.0	100.0
Missing	0	115	43.2		
Total		266	100.0		

V4_2 التربية الخلقية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مادة مستقلة	82	30.8	32.7	32.7
	ضمن الدين	169	63.5	67.3	100.0
	Total	251	94.4	100.0	
Missing	0	15	5.6		
Total		266	100.0		

V4_3_J ياباني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	7.9	100.0	100.0
Missing	0	245	92.1		
Total		266	100.0		

V4_3_T تكنولوجيا متقدمة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	195	73.3	100.0	100.0
Missing	0	71	26.7		
Total		266	100.0		

V4_3_L قانون

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	80	30.1	100.0	100.0
Missing	0	186	69.9		
Total		266	100.0		

V4_3_E هندسة وراثية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	82	30.8	100.0	100.0
Missing	0	184	69.2		
Total		266	100.0		

V4_3_M ادارة أعمال

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	80	30.1	100.0	100.0
Missing	0	186	69.9		
Total		266	100.0		

V4_3_S الفضاء

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	57	21.4	100.0	100.0
Missing	0	209	78.6		
Total		266	100.0		

V4_3_C صيني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	6.4	100.0	100.0
Missing	0	249	93.6		
Total		266	100.0		

V4_4 التليفزيون التعليمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	46	17.3	17.8	17.8
	موافق الي حد ما	80	30.1	30.9	48.6
	موافق بشدة	133	50.0	51.4	100.0
	Total	259	97.4	100.0	
Missing	0	7	2.6		
Total		266	100.0		

V4_5 المناهج الحالية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تطوير	158	59.4	61.0	61.0
	تخفيف	67	25.2	25.9	86.9
	تعديل	34	12.8	13.1	100.0
	Total	259	97.4	100.0	
Missing	0	7	2.6		
Total		266	100.0		

V5_1 مقررات الثانوية العامة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنة	202	75.9	76.2	76.2
	سنتين	28	10.5	10.6	86.8
	ثلاثة سنوات	35	13.2	13.2	100.0
	Total	265	99.6	100.0	
Missing	0	1	.4		
Total		266	100.0		

V5_2 الغاء الدور الثاني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	127	47.7	50.0	50.0
	موافق الي حد ما	54	20.3	21.3	71.3
	موافق بشدة	73	27.4	28.7	100.0
	Total	254	95.5	100.0	
Missing	0	12	4.5		
Total		266	100.0		

V5_3 الغاء امتحانات النقل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	200	75.2	78.4	78.4
	موافق الي حد ما	22	8.3	8.6	87.1
	موافق بشدة	33	12.4	12.9	100.0
	Total	255	95.9	100.0	
Missing	0	11	4.1		
Total		266	100.0		

V5_4 سلوك الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	58	21.8	22.9	22.9
	موافق الي حد ما	54	20.3	21.3	44.3
	موافق بشدة	141	53.0	55.7	100.0
	Total	253	95.1	100.0	
Missing	0	13	4.9		
Total		266	100.0		

V5_5 امتحانات شفوية في اللغات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	45	16.9	17.6	17.6
	موافق الي حد ما	75	28.2	29.3	46.9
	موافق بشدة	136	51.1	53.1	100.0
	Total	256	96.2	100.0	
Missing	0	10	3.8		
Total		266	100.0		

V5_6 امتحانات عملية في المواد العلمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	25	9.4	9.7	9.7
	موافق الي حد ما	52	19.5	20.2	30.0
	موافق بشدة	180	67.7	70.0	100.0
	Total	257	96.6	100.0	
Missing	0	9	3.4		
Total		266	100.0		

V5_7 امتحان الثانوية العامة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موحد	205	77.1	77.7	77.7
	محليا	30	11.3	11.4	89.0
	محليا كل مجموعة محافظات	29	10.9	11.0	100.0
	Total	264	99.2	100.0	
Missing	0	2	.8		
Total		266	100.0		

V5_8 الغاء مكتب التنسيق

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	104	39.1	41.6	41.6
	موافق الي حد ما	49	18.4	19.6	61.2
	موافق بشدة	97	36.5	38.8	100.0
	Total	250	94.0	100.0	
Missing	0	16	6.0		
Total		266	100.0		

V6_1 محتوي الكتاب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	110	41.4	42.3	42.3
	موافق الي حد ما	62	23.3	23.8	66.2
	موافق بشدة	88	33.1	33.8	100.0
	Total	260	97.7	100.0	
Missing	0	6	2.3		
Total		266	100.0		

رد الطالب للكتاب V6_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	72	27.1	27.8	27.8
	موافق الى حد ما	66	24.8	25.5	53.3
	موافق بشدة	121	45.5	46.7	100.0
	Total	259	97.4	100.0	
Missing	0	7	2.6		
Total		266	100.0		

استبدال الكتاب V6_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	77	28.9	30.0	30.0
	موافق الى حد ما	74	27.8	28.8	58.8
	موافق بشدة	106	39.8	41.2	100.0
	Total	257	96.6	100.0	
Missing	0	9	3.4		
Total		266	100.0		

تنوع مصادر التعلم V6_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	25	9.4	9.5	9.5
	موافق الى حد ما	52	19.5	19.7	29.2
	موافق بشدة	187	70.3	70.8	100.0
	Total	264	99.2	100.0	
Missing	0	2	.8		
Total		266	100.0		

اسلوب اعداد الكتاب V6_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لجنة وعمل فريق	148	55.6	57.4	57.4
	مسابقة	97	36.5	37.6	95.0
	اسلوب اخر	13	4.9	5.0	100.0
	Total	258	97.0	100.0	
Missing	0	8	3.0		
Total		266	100.0		

مشاركة أولياء الامور V8_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	41	15.4	15.5	15.5
	موافق الى حد ما	71	26.7	26.9	42.4
	موافق بشدة	152	57.1	57.6	100.0
	Total	264	99.2	100.0	
Missing	0	2	.8		
Total		266	100.0		

مشاركة رجال الاعمال V8_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	19	7.1	7.3	7.3
	موافق الي حد ما	45	16.9	17.2	24.5
	موافق بشدة	197	74.1	75.5	100.0
	Total	261	98.1	100.0	
Missing	0	5	1.9		
Total		266	100.0		

مشاركة اولياء الامور الراغبين في التميز V8_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	62	23.3	23.8	23.8
	موافق الي حد ما	68	25.6	26.2	50.0
	موافق بشدة	130	48.9	50.0	100.0
	Total	260	97.7	100.0	
Missing	0	6	2.3		
Total		266	100.0		

مشرف النشاط هاويا V9_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	36	13.5	13.7	13.7
	موافق الي حد ما	52	19.5	19.8	33.5
	موافق بشدة	175	65.8	66.5	100.0
	Total	263	98.9	100.0	
Missing	0	3	1.1		
Total		266	100.0		

دمج قيادات النشاط V9_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	32	12.0	12.5	12.5
	موافق الي حد ما	75	28.2	29.2	41.6
	موافق بشدة	150	56.4	58.4	100.0
	Total	257	96.6	100.0	
Missing	0	9	3.4		
Total		266	100.0		

ممارسة النشاط السياسي V9_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	31	11.7	12.1	12.1
	موافق الي حد ما	77	28.9	30.0	42.0
	موافق بشدة	149	56.0	58.0	100.0
	Total	257	96.6	100.0	
Missing	0	9	3.4		
Total		266	100.0		

امتداد النشاط للبيئة V9_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	15	5.6	5.7	5.7
	موافق الى حد ما	66	24.8	25.3	31.0
	موافق بشدة	180	67.7	69.0	100.0
	Total	261	98.1	100.0	
Missing	0	5	1.9		
Total		266	100.0		

الرأي المؤيد V10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	انتاج طلاب متميزين	124	46.6	49.4	49.4
	اناج له مردود	127	47.7	50.6	100.0
	Total	251	94.4	100.0	
Missing	0	15	5.6		
Total		266	100.0		

ملحق رقم (٦)

استجابات القيادات التربوية

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
GOV المحافظة	83	0	7.36	5.26
V1_1 النظام التعليمي	83	0	2.39	.62
V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة	82	1	2.20	.78
V1_3 مد سنوات الالزام	82	1	1.52	.77
V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي	82	1	1.91	.83
V1_5 الحد الادني للحضور	83	0	79.40	4.71
V2_1_A ثواب وعقاب المعلمين	62	21	1.81	.40
V2_1_B ثواب وعقاب الطلاب	70	13	1.99	.12
V2_1_C قبول الطلاب	57	26	1.70	.46
V2_1_D اتخاذ القرار لصالح العملية التعليمية	74	9	1.97	.16
V2_2 اقتراحات تطوير نظام الترقية	71	12	1.31	.47
V3_1 اعداد المعلم	80	3	2.34	.69
V3_2 مد سنوات الدراسة	81	2	1.63	.89
V3_3 تطوير نظام الترقية	80	3	1.39	.49
V4_1_R التربية الدينية	78	5	1.00	.00
V4_1_A العربي	76	7	1.00	.00
V4_1_F أجنبي	70	13	1.00	.00
V4_1_M الرياضيات	54	29	1.00	.00
V4_2 التربية الخلقية	81	2	1.68	.47
V4_3_J ياباني	6	77	1.00	.00
V4_3_T تكنولوجيا	64	19	1.00	.00
V4_3_L قانون	14	69	1.00	.00
V4_3_E هندسة	16	67	1.00	.00
V4_3_M ادارة أعمال	28	55	1.00	.00
V4_3_S الفضاء	5	78	1.00	.00
V4_4 ادخال نظام التليفزيون	81	2	2.15	.81
V5_1 امتحان الثانوية	83	0	1.29	.67
V5_2 الغاء الدور الثاني	81	2	1.69	.88
V5_3. الغاء امتحانات النقل	80	3	1.15	.51
V5_4 تقويم سلوك الطالب	83	0	2.41	.83
V5_5 امتحانات شفوية	80	3	2.13	.79
V5_6 امتحانات عملية	83	0	2.70	.53
V5_7 امتحان الثانوية العامة	83	0	1.18	.57
V5_8 الغاء مكتب التنسيق	81	2	1.73	.87
V6_1 محتوي الكتاب	81	2	2.07	.88
V6_2 رد الطالب للكتاب	81	2	2.20	.81
V6_3 استبدال الكتاب	82	1	1.94	.88
V6_4 تنوع مصادر التعلم	83	0	2.47	.70
V6_5 اسلوب اعداد الكتاب	79	4	1.41	.59
V8_1 مشاركة أولياء الامور	79	4	2.37	.70
V8_2 مشاركة رجال الاعمال	79	4	2.49	.70
V8_3 مشاركة أولياء الامور الراغبين في التميز	81	2	1.88	.87
V9_1 مشرف النشاط ماويا	82	1	2.56	.67
V9_2 دمج قيادات النشاط	83	0	2.42	.68
V9_3 ممارسة النشاط السياسي	83	0	2.48	.69
V9_4 امتداد النشاط للبيئة	83	0	2.55	.69
V10 الرأى المؤيد	80	3	1.40	.49

Frequency Table

GOV المحافظة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	القاهرة	21	25.3	25.3	25.3
	الغربية	12	14.5	14.5	39.8
	القليوبية	21	25.3	25.3	65.1
	الشرقية	8	9.6	9.6	74.7
	الفيوم	21	25.3	25.3	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V1_1 النظام التعليمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانوي موحد	6	7.2	7.2	7.2
	فني مستقل مع التحويل	39	47.0	47.0	54.2
	فني مستقل	38	45.8	45.8	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	18	21.7	22.0	22.0
	موافق الي حد ما	30	36.1	36.6	58.5
	موافق بشدة	34	41.0	41.5	100.0
	Total	82	98.8	100.0	
Missing	0	1	1.2		
Total		83	100.0		

V1_3 مد سنوات الالزام

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	53	63.9	64.6	64.6
	موافق الي حد ما	15	18.1	18.3	82.9
	موافق بشدة	14	16.9	17.1	100.0
	Total	82	98.8	100.0	
Missing	0	1	1.2		
Total		83	100.0		

V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	32	38.6	39.0	39.0
	موافق الي حد ما	25	30.1	30.5	69.5
	موافق بشدة	25	30.1	30.5	100.0
	Total	82	98.8	100.0	
Missing	0	1	1.2		
Total		83	100.0		

الحد الادني للحضور V1_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	75	42	50.6	50.6	50.6
	80	9	10.8	10.8	61.4
	85	32	38.6	38.6	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

ثواب وعقاب المعلمين V2_1_A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	12	14.5	19.4	19.4
	موافق	50	60.2	80.6	100.0
	Total	62	74.7	100.0	
Missing	0	21	25.3		
Total		83	100.0		

ثواب وعقاب الطلاب V2_1_B

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.2	1.4	1.4
	موافق	69	83.1	98.6	100.0
	Total	70	84.3	100.0	
Missing	0	13	15.7		
Total		83	100.0		

قبول الطلاب V2_1_C

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	17	20.5	29.8	29.8
	موافق	40	48.2	70.2	100.0
	Total	57	68.7	100.0	
Missing	0	26	31.3		
Total		83	100.0		

اتخاذ القرار لصالح العملية التعليمية V2_1_D

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	2	2.4	2.7	2.7
	موافق	72	86.7	97.3	100.0
	Total	74	89.2	100.0	
Missing	0	9	10.8		
Total		83	100.0		

اقتراحات تطوير نظام الترقية V2_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بعثة داخلية	49	59.0	69.0	69.0
	بعثة خارجية	22	26.5	31.0	100.0
	Total	71	85.5	100.0	
Missing	0	12	14.5		
Total		83	100.0		

اعداد المعلم V3_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تتابعي	10	12.0	12.5	12.5
	تكاملي	33	39.8	41.3	53.8
	النظامين	37	44.6	46.3	100.0
	Total	80	96.4	100.0	
Missing	0	3	3.6		
Total		83	100.0		

مد سنوات الدراسة V3_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	52	62.7	64.2	64.2
	موافق الي حد ما	7	8.4	8.6	72.8
	موافق بشدة	22	26.5	27.2	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

تطوير نظام الترقية V3_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بعثة داخلية	49	59.0	61.3	61.3
	بعثة خارجية	31	37.3	38.8	100.0
	Total	80	96.4	100.0	
Missing	0	3	3.6		
Total		83	100.0		

التربية الدينية V4_1_R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	78	94.0	100.0	100.0
Missing	0	5	6.0		
Total		83	100.0		

V4_1_A العربي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	76	91.6	100.0	100.0
Missing	0	7	8.4		
Total		83	100.0		

V4_1_F أجني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	70	84.3	100.0	100.0
Missing	0	13	15.7		
Total		83	100.0		

V4_1_M الرياضيات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	54	65.1	100.0	100.0
Missing	0	29	34.9		
Total		83	100.0		

V4_2 التربية الخلقية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مستقلة	26	31.3	32.1	32.1
	ضمن الدين	55	66.3	67.9	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V4_3_J ياباني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	7.2	100.0	100.0
Missing	0	77	92.8		
Total		83	100.0		

V4_3_T تكنولوجيا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	64	77.1	100.0	100.0
Missing	0	19	22.9		
Total		83	100.0		

V4_3_L قانون

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	16.9	100.0	100.0
Missing	0	69	83.1		
Total		83	100.0		

V4_3_E هندسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	19.3	100.0	100.0
Missing	0	67	80.7		
Total		83	100.0		

V4_3_M ادارة أعمال

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	33.7	100.0	100.0
Missing	0	55	66.3		
Total		83	100.0		

V4_3_S الفضاء

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	6.0	100.0	100.0
Missing	0	78	94.0		
Total		83	100.0		

V4_4 ادخال نظام التلفيزيون

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	21	25.3	25.9	25.9
	موافق الي حد ما	27	32.5	33.3	59.3
	موافق بشدة	33	39.8	40.7	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V5_1 امتحان الثانوية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنة	69	83.1	83.1	83.1
	سنتين	4	4.8	4.8	88.0
	ثلاثة سنوات	10	12.0	12.0	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V5_2 الغاء الدور الثاني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	47	56.6	58.0	58.0
	موافق الي حد ما	12	14.5	14.8	72.8
	موافق بشدة	22	26.5	27.2	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V5_3 الغاء امتحانات النقل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	73	88.0	91.3	91.3
	موافق الى حد ما	2	2.4	2.5	93.8
	موافق بشدة	5	6.0	6.3	100.0
	Total	80	96.4	100.0	
Missing	0	3	3.6		
Total		83	100.0		

V5_4 تقويم سلوك الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	18	21.7	21.7	21.7
	موافق الى حد ما	13	15.7	15.7	37.3
	موافق بشدة	52	62.7	62.7	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V5_5 امتحانات شفوية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	20	24.1	25.0	25.0
	موافق الى حد ما	30	36.1	37.5	62.5
	موافق بشدة	30	36.1	37.5	100.0
	Total	80	96.4	100.0	
Missing	0	3	3.6		
Total		83	100.0		

V5_6 امتحانات عملية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	3	3.6	3.6	3.6
	موافق الى حد ما	19	22.9	22.9	26.5
	موافق بشدة	61	73.5	73.5	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V5_7 امتحان الثانوية العامة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موحد	75	90.4	90.4	90.4
	محليا في كل محافظة	1	1.2	1.2	91.6
	محليا - كل مجموعة محافظات	7	8.4	8.4	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V5_8 الغاء مكتب التنسيق

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	44	53.0	54.3	54.3
	موافق الي حد ما	15	18.1	18.5	72.8
	موافق بشدة	22	26.5	27.2	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V6_1 محتوي الكتاب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	28	33.7	34.6	34.6
	موافق الي حد ما	19	22.9	23.5	58.0
	موافق بشدة	34	41.0	42.0	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V6_2 رد الطالب للكتاب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	20	24.1	24.7	24.7
	موافق الي حد ما	25	30.1	30.9	55.6
	موافق بشدة	36	43.4	44.4	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V6_3 استبدال الكتاب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	34	41.0	41.5	41.5
	موافق الي حد ما	19	22.9	23.2	64.6
	موافق بشدة	29	34.9	35.4	100.0
	Total	82	98.8	100.0	
Missing	0	1	1.2		
Total		83	100.0		

V6_4 تنوع مصادر التعلم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	10	12.0	12.0	12.0
	موافق الي حد ما	24	28.9	28.9	41.0
	موافق بشدة	49	59.0	59.0	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

V6_5 اسلوب اعداد الكتاب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لجنة وفريق	51	61.4	64.6	64.6
	مسابقة	24	28.9	30.4	94.9
	اسلوب اخر	4	4.8	5.1	100.0
	Total	79	95.2	100.0	
Missing	0	4	4.8		
Total		83	100.0		

V8_1 مشاركة أولياء الامور

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	10	12.0	12.7	12.7
	موافق الى حد ما	30	36.1	38.0	50.6
	موافق بشدة	39	47.0	49.4	100.0
	Total	79	95.2	100.0	
Missing	0	4	4.8		
Total		83	100.0		

V8_2 مشاركة رجال الاعمال

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	10.8	11.4	11.4
	موافق الى حد ما	22	26.5	27.8	39.2
	موافق بشدة	48	57.8	60.8	100.0
	Total	79	95.2	100.0	
Missing	0	4	4.8		
Total		83	100.0		

V8_3 مشاركة أولياء الامورالراغبين في التميز

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	36	43.4	44.4	44.4
	موافق الى حد ما	19	22.9	23.5	67.9
	موافق بشدة	26	31.3	32.1	100.0
	Total	81	97.6	100.0	
Missing	0	2	2.4		
Total		83	100.0		

V9_1 مشرف النشاط هاويا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	9.6	9.8	9.8
	موافق الى حد ما	20	24.1	24.4	34.1
	موافق بشدة	54	65.1	65.9	100.0
	Total	82	98.8	100.0	
Missing	0	1	1.2		
Total		83	100.0		

دمج قيادات النشاط V9_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	10.8	10.8	10.8
	موافق الي حد ما	30	36.1	36.1	47.0
	موافق بشدة	44	53.0	53.0	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

ممارسة النشاط السياسي V9_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	10.8	10.8	10.8
	موافق الي حد ما	25	30.1	30.1	41.0
	موافق بشدة	49	59.0	59.0	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

امتداد النشاط للبيئة V9_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	10.8	10.8	10.8
	موافق الي حد ما	19	22.9	22.9	33.7
	موافق بشدة	55	66.3	66.3	100.0
	Total	83	100.0	100.0	

الرأي المؤيد V10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	انتاج طلاب متميزين	48	57.8	60.0	60.0
	انتاج له مردود	32	38.6	40.0	100.0
	Total	80	96.4	100.0	
Missing	0	3	3.6		
Total		83	100.0		

ملحق رقم (٧)

استجابات الطلاب

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
المحافظة	820	0		
المدرسة	820	0		
الصف الدراسي	820	0		
النوع	820	0	1.50	.50
تربية دينية	516	304	1.00	.00
عربي	512	308	1.00	.00
لغة أجنبية	538	282	1.00	.00
الرياضيات	406	414	1.00	.00
التربية الخلقية	797	23	1.66	.47
تكنولوجيا	508	312	1.00	.00
ياباني	128	692	1.00	.00
قانون	184	636	1.00	.00
هندسة وراثية	303	517	1.00	.00
إدارة أعمال	191	629	1.00	.00
الفضاء	375	445	1.00	.00
اللغة الصينية	103	717	1.00	.00
تطوير نظام التقويم والامتحانات	806	14	1.54	.63
الغاء الدور الثاني	802	18	2.09	.81
الغاء امتحان النقل	809	11	1.45	.76
تقويم سلوك الطالب	800	20	1.94	.81
امتحانات شفوية في اللغات	805	15	2.01	.82
امتحانات عملية للمواد العملية	805	15	2.37	.76
امتحان الثانوية العامة	811	9	1.19	.50
الغاء مكتب التنسيق	804	16	2.21	.87
النظام التعليمي	807	13	2.36	.65
السماح للعودة واستكمال الدراسة	811	9	2.65	.58
زيادة عدد الشعب	804	16	2.06	.85
الصف الدراسي المناسب	804	16	1.76	.75
الحد الادني الذي يجب الالتزام به في الحضور	809	11	77.17	3.74
محتوي الكتاب	803	17	1.62	.77
رد الكتاب المدرسي	814	6	1.90	.87
استبدال الكتاب المدرسي	803	17	2.59	.66
تنوع مصادر التعلم	808	12	2.80	.50
تقويم نشاط الطالب	795	25	2.29	.87
المدرسة وحدة انتاجية	798	22	2.26	.78

Frequency Table

المحافظة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	القاهرة	229	27.9	27.9	27.9
	الغربية	99	12.1	12.1	40.0
	القليوبية	192	23.4	23.4	63.4
	الشرقية	105	12.8	12.8	76.2
	الفيوم	195	23.8	23.8	100.0
	Total	820	100.0	100.0	

المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بنها	95	11.6	11.6	11.6
	أم المؤمنين	39	4.8	4.8	16.3
	صلاح سالم	60	7.3	7.3	23.7
	جمال عبد الناصر	47	5.7	5.7	29.4
	الفيوم	44	5.4	5.4	34.8
	عائشة حسنين	44	5.4	5.4	40.1
	شبين القناطر بنات	66	8.0	8.0	48.2
	شبين القناطر بنين	26	3.2	3.2	51.3
	أبوبكر الصديق	8	1.0	1.0	52.3
	مدينة نصر النموذجية	9	1.1	1.1	53.4
	التجريبية الموحدة بنات	51	6.2	6.2	59.6
	طنطا	49	6.0	6.0	65.6
	الاحمدية بنين	50	6.1	6.1	71.7
	الزقازيق الثانوية بنين	41	5.0	5.0	76.7
	الثانوية العسكرية	9	1.1	1.1	77.8
	القبة الثانوية بنين	53	6.5	6.5	84.3
	سراي القبة بنات	74	9.0	9.0	93.3
	الزقازيق الثانوية بنات	55	6.7	6.7	100.0
	Total	820	100.0	100.0	

الصف الدراسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الاول	565	68.9	68.9	68.9
	الثاني	108	13.2	13.2	82.1
	الثالث	147	17.9	17.9	100.0
	Total	820	100.0	100.0	

النوع

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	414	50.5	50.5	50.5
	أنثى	406	49.5	49.5	100.0
	Total	820	100.0	100.0	

تربية دينية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	516	62.9	100.0	100.0
Missing	0	304	37.1		
Total		820	100.0		

عربي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	512	62.4	100.0	100.0
Missing	0	308	37.6		
Total		820	100.0		

الحد الادني للحضور V1_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	1	.2	.2	.2
	75	306	59.5	60.4	60.6
	80	96	18.7	18.9	79.5
	85	104	20.2	20.5	100.0
	Total	507	98.6	100.0	
Missing	0	7	1.4		
Total		514	100.0		

تطوير نظام التقويم والامتحانات V2_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنة واحدة	286	55.6	55.9	55.9
	سنتين	160	31.1	31.3	87.1
	ثلاث سنوات	66	12.8	12.9	100.0
	Total	512	99.6	100.0	
Missing	0	2	.4		
Total		514	100.0		

الغاء الدور الثاني V2_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	239	46.5	47.0	47.0
	موافق الي حد ما	95	18.5	18.7	65.6
	موافق بشدة	175	34.0	34.4	100.0
	Total	509	99.0	100.0	
Missing	0	5	1.0		
Total		514	100.0		

الغاء امتحان النقل V2_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	415	80.7	82.2	82.2
	موافق الي حد ما	57	11.1	11.3	93.5
	موافق بشدة	33	6.4	6.5	100.0
	Total	505	98.2	100.0	
Missing	0	9	1.8		
Total		514	100.0		

تقويم سلوك الطالب V2_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	151	29.4	30.1	30.1
	موافق الي حد ما	144	28.0	28.7	58.8
	موافق بشدة	207	40.3	41.2	100.0
	Total	502	97.7	100.0	
Missing	0	12	2.3		
Total		514	100.0		

امتحان الثانوية العامة V2_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موحد	421	81.9	82.9	82.9
	محليا في كل محافظة علي حدة	39	7.6	7.7	90.6
	محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة اقليمية)	48	9.3	9.4	100.0
	Total	508	98.8	100.0	
Missing	0	6	1.2		
Total		514	100.0		

الغاء مكتب التنسيق V2_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	297	57.8	59.3	59.3
	موافق الي حد ما	68	13.2	13.6	72.9
	موافق بشدة	136	26.5	27.1	100.0
	Total	501	97.5	100.0	
Missing	0	13	2.5		
Total		514	100.0		

محتوي الكتاب V3_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	286	55.6	56.7	56.7
	موافق الي حد ما	87	16.9	17.3	74.0
	موافق بشدة	131	25.5	26.0	100.0
	Total	504	98.1	100.0	
Missing	0	10	1.9		
Total		514	100.0		

رد الكتاب المدرسي V3_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	207	40.3	40.8	40.8
	موافق الي حد ما	124	24.1	24.5	65.3
	موافق بشدة	176	34.2	34.7	100.0
	Total	507	98.6	100.0	
Missing	0	7	1.4		
Total		514	100.0		

استبدال الكتاب المدرسي V3_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	97	18.9	19.2	19.2
	موافق الي حد ما	130	25.3	25.7	44.9
	موافق بشدة	279	54.3	55.1	100.0
	Total	506	98.4	100.0	
Missing	0	8	1.6		
Total		514	100.0		

الغاء امتحان النقل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	583	71.1	72.1	72.1
	موافق الي حد ما	90	11.0	11.1	83.2
	موافق بشدة	136	16.6	16.8	100.0
	Total	809	98.7	100.0	
Missing	0	11	1.3		
Total		820	100.0		

تقويم سلوك الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	289	35.2	36.1	36.1
	موافق الي حد ما	273	33.3	34.1	70.3
	موافق بشدة	238	29.0	29.8	100.0
	Total	800	97.6	100.0	
Missing	0	20	2.4		
Total		820	100.0		

امتحانات شفوية في اللغات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	264	32.2	32.8	32.8
	موافق الي حد ما	266	32.4	33.0	65.8
	موافق بشدة	275	33.5	34.2	100.0
	Total	805	98.2	100.0	
Missing	0	15	1.8		
Total		820	100.0		

امتحانات عملية للمواد العملية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	137	16.7	17.0	17.0
	موافق الي حد ما	234	28.5	29.1	46.1
	موافق بشدة	434	52.9	53.9	100.0
	Total	805	98.2	100.0	
Missing	0	15	1.8		
Total		820	100.0		

امتحان الثانوية العامة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موحد	691	84.3	85.2	85.2
	محليا في كل محافظة علي حدة	83	10.1	10.2	95.4
	محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة اقليمية)	37	4.5	4.6	100.0
	Total	811	98.9	100.0	
Missing	0	9	1.1		
Total		820	100.0		

الغاء مكتب التنسيق

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	241	29.4	30.0	30.0
	موافق الي حد ما	156	19.0	19.4	49.4
	موافق بشدة	407	49.6	50.6	100.0
	Total	804	98.0	100.0	
Missing	0	16	2.0		
Total		820	100.0		

النظام التعليمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مدرسة ثانوية موحدة	80	9.8	9.9	9.9
	التعليم الفني مستقلا مع اتاحة التحويل	360	43.9	44.6	54.5
	التعليم الفني مستقلا تماما عن العام	367	44.8	45.5	100.0
	Total	807	98.4	100.0	
Missing	0	13	1.6		
Total		820	100.0		

السماح للعودة واستكمال الدراسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	45	5.5	5.5	5.5
	موافق الي حد ما	192	23.4	23.7	29.2
	موافق بشدة	574	70.0	70.8	100.0
	Total	811	98.9	100.0	
Missing	0	9	1.1		
Total		820	100.0		

زيادة عدد الشعب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	270	32.9	33.6	33.6
	موافق الي حد ما	218	26.6	27.1	60.7
	موافق بشدة	316	38.5	39.3	100.0
	Total	804	98.0	100.0	
Missing	0	16	2.0		
Total		820	100.0		

الصف الدراسي المناسب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الصف الأول	342	41.7	42.5	42.5
	الصف الثاني	312	38.0	38.8	81.3
	الصف الثالث	150	18.3	18.7	100.0
	Total	804	98.0	100.0	
Missing	0	16	2.0		
Total		820	100.0		

الحد الادني الذي يجب الالتزام به في الحضور

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	75	585	71.3	72.3	72.3
	80	97	11.8	12.0	84.3
	85	127	15.5	15.7	100.0
	Total	809	98.7	100.0	
Missing	0	11	1.3		
Total		820	100.0		

محتوي الكتاب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	448	54.6	55.8	55.8
	موافق الي حد ما	214	26.1	26.7	82.4
	موافق بشدة	141	17.2	17.6	100.0
	Total	803	97.9	100.0	
Missing	0	17	2.1		
Total		820	100.0		

رد الكتاب المدرسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	352	42.9	43.2	43.2
	موافق الي حد ما	192	23.4	23.6	66.8
	موافق بشدة	270	32.9	33.2	100.0
	Total	814	99.3	100.0	
Missing	0	6	.7		
Total		820	100.0		

استبدال الكتاب المدرسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	77	9.4	9.6	9.6
	موافق الي حد ما	178	21.7	22.2	31.8
	موافق بشدة	548	66.8	68.2	100.0
	Total	803	97.9	100.0	
Missing	0	17	2.1		
Total		820	100.0		

تنوع مصادر التعلم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	39	4.8	4.8	4.8
	موافق الي حد ما	81	9.9	10.0	14.9
	موافق بشدة	688	83.9	85.1	100.0
	Total	808	98.5	100.0	
Missing	0	12	1.5		
Total		820	100.0		

تقويم نشاط الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تضاف الي المجموع	220	26.8	27.7	27.7
	دون اضافتها الي المجموع	124	15.1	15.6	43.3
	غير موافق	451	55.0	56.7	100.0
	Total	795	97.0	100.0	
Missing	0	25	3.0		
Total		820	100.0		

المدرسة وحدة انتاجية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	166	20.2	20.8	20.8
	موافق الي حد ما	259	31.6	32.5	53.3
	موافق بشدة	373	45.5	46.7	100.0
	Total	798	97.3	100.0	
Missing	0	22	2.7		
Total		820	100.0		

ملحــق رقــم (٨)

استجابات أولياء الأمور

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
SCHOOL المدرسة	514	0	9.29	5.95
GOV المحافظة	514	0	7.45	4.79
V1_1 النظام التعليمي	512	2	2.47	.61
V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة	511	3	2.47	.66
V1_3 مد سنوات الالزام	488	26	1.83	.86
V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي	502	12	1.90	.84
V1_5 الحد الادني للحضور	507	7	77.95	4.22
V2_1 تطوير نظام التقويم والامتحانات	512	2	1.57	.71
V2_2 الغاء الدور الثاني	509	5	1.87	.89
V2_3 الغاء امتحان النقل	505	9	1.24	.56
V2_4 تقويم سلوك الطالب	502	12	2.11	.84
V2_5 امتحان الثانوية العامة	508	6	1.27	.62
V2_6 الغاء مكتب التنسيق	501	13	1.68	.87
V3_1 محتوي الكتاب	504	10	1.69	.86
V3_2 رد الكتاب المدرسي	507	7	1.94	.87
V3_3 استبدال الكتاب المدرسي	506	8	2.36	.78
V3_4 تنوع مصادر التعلم	512	2	2.74	.56
V5_1 مشاركة أولياء الامور	506	8	2.07	.76
V5_2 مشاركة رجال الاعمال	508	6	2.59	.65
V5_3 مشاركة أولياء الامور الراغبين في التميز	504	10	2.02	.84
V6_1 المدرسة وحدة انتاجية	499	15	2.19	.85

Frequency Table

SCHOOL المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بنها	46	8.9	8.9	8.9
	أم المؤمنين	47	9.1	9.1	18.1
	صلاح سالم	29	5.6	5.6	23.7
	جمال عبد الناصر	22	4.3	4.3	28.0
	الفيوم	31	6.0	6.0	34.0
	عائشة حسنين	27	5.3	5.3	39.3
	شبين القناطر بنات	37	7.2	7.2	46.5
	شبين القناطر بنين	27	5.3	5.3	51.8
	أبوبكر الصديق	8	1.6	1.6	53.3
	التجريبية الموحدة بنات	25	4.9	4.9	58.2
	طنطا	44	8.6	8.6	66.7
	الاحمدية بنين	30	5.8	5.8	72.6
	الزقازيق الثانوية بنين	21	4.1	4.1	76.7
	الثانوية العسكرية	3	.6	.6	77.2
	القبة الثانوية بنين	8	1.6	1.6	78.8
	سراي القبة بنات	68	13.2	13.2	92.0
	الطري	1	.2	.2	92.2
	الزقازيق الثانوية بنات	40	7.8	7.8	100.0
	Total	514	100.0	100.0	

المحافظة GOV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	القاهرة	102	19.8	19.8	19.8
	الغربية	74	14.4	14.4	34.2
	القليوبية	165	32.1	32.1	66.3
	الشرقية	64	12.5	12.5	78.8
	الفيوم	109	21.2	21.2	100.0
	Total	514	100.0	100.0	

النظام التعليمي V1_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانوي موحد	31	6.0	6.1	6.1
	في مستقل مع التحويل	210	40.9	41.0	47.1
	في مستقل	271	52.7	52.9	100.0
	Total	512	99.6	100.0	
Missing	0	2	.4		
Total		514	100.0		

السماح بالعودة لاستكمال الدراسة V1_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	49	9.5	9.6	9.6
	موافق الي حد ما	175	34.0	34.2	43.8
	موافق بشدة	287	55.8	56.2	100.0
	Total	511	99.4	100.0	
Missing	0	3	.6		
Total		514	100.0		

مد سنوات الالزام V1_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	228	44.4	46.7	46.7
	موافق الي حد ما	117	22.8	24.0	70.7
	موافق بشدة	143	27.8	29.3	100.0
	Total	488	94.9	100.0	
Missing	0	26	5.1		
Total		514	100.0		

زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي V1_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	206	40.1	41.0	41.0
	موافق الي حد ما	142	27.6	28.3	69.3
	موافق بشدة	154	30.0	30.7	100.0
	Total	502	97.7	100.0	
Missing	0	12	2.3		
Total		514	100.0		

الحد الادني للحضور V1_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	1	.2	.2	.2
	75	306	59.5	60.4	60.6
	80	96	18.7	18.9	79.5
	85	104	20.2	20.5	100.0
	Total	507	98.6	100.0	
Missing	0	7	1.4		
Total		514	100.0		

تطوير نظام التقويم والامتحانات V2_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنة واحدة	286	55.6	55.9	55.9
	سنتين	160	31.1	31.3	87.1
	ثلاث سنوات	66	12.8	12.9	100.0
	Total	512	99.6	100.0	
Missing	0	2	.4		
Total		514	100.0		

الغاء الدور الثاني V2_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	239	46.5	47.0	47.0
	موافق الي حد ما	95	18.5	18.7	65.6
	موافق بشدة	175	34.0	34.4	100.0
	Total	509	99.0	100.0	
Missing	0	5	1.0		
Total		514	100.0		

الغاء امتحان النقل V2_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	415	80.7	82.2	82.2
	موافق الي حد ما	57	11.1	11.3	93.5
	موافق بشدة	33	6.4	6.5	100.0
	Total	505	98.2	100.0	
Missing	0	9	1.8		
Total		514	100.0		

تقويم سلوك الطالب V2_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	151	29.4	30.1	30.1
	موافق إلي حد ما	144	28.0	28.7	58.8
	موافق بشدة	207	40.3	41.2	100.0
	Total	502	97.7	100.0	
Missing	0	12	2.3		
Total		514	100.0		

امتحان الثانوية العامة V2_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موحد	421	81.9	82.9	82.9
	محليا في كل محافظة على حدة	39	7.6	7.7	90.6
	محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة اقليمية)	48	9.3	9.4	100.0
	Total	508	98.8	100.0	
Missing	0	6	1.2		
Total		514	100.0		

الغاء مكتب التنسيق V2_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	297	57.8	59.3	59.3
	موافق الي حد ما	68	13.2	13.6	72.9
	موافق بشدة	136	26.5	27.1	100.0
	Total	501	97.5	100.0	
Missing	0	13	2.5		
Total		514	100.0		

محتوي الكتاب V3_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	286	55.6	56.7	56.7
	موافق الي حد ما	87	16.9	17.3	74.0
	موافق بشدة	131	25.5	26.0	100.0
	Total	504	98.1	100.0	
Missing	0	10	1.9		
Total		514	100.0		

رد الكتاب المدرسي V3_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	207	40.3	40.8	40.8
	موافق الي حد ما	124	24.1	24.5	65.3
	موافق بشدة	176	34.2	34.7	100.0
	Total	507	98.6	100.0	
Missing	0	7	1.4		
Total		514	100.0		

استبدال الكتاب المدرسي V3_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	97	18.9	19.2	19.2
	موافق الي حد ما	130	25.3	25.7	44.9
	موافق بشدة	279	54.3	55.1	100.0
	Total	506	98.4	100.0	
Missing	0	8	1.6		
Total		514	100.0		

V3_4 تنوع مصادر التعلم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	31	6.0	6.1	6.1
	موافق الى حد ما	69	13.4	13.5	19.5
	موافق بشدة	412	80.2	80.5	100.0
	Total	512	99.6	100.0	
Missing	0	2	.4		
Total		514	100.0		

V5_1 مشاركة أولياء الامور

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	129	25.1	25.5	25.5
	موافق الى حد ما	215	41.8	42.5	68.0
	موافق بشدة	162	31.5	32.0	100.0
	Total	506	98.4	100.0	
Missing	0	8	1.6		
Total		514	100.0		

V5_2 مشاركة رجال الاعمال

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	47	9.1	9.3	9.3
	موافق الى حد ما	116	22.6	22.8	32.1
	موافق بشدة	345	67.1	67.9	100.0
	Total	508	98.8	100.0	
Missing	0	6	1.2		
Total		514	100.0		

V5_3 مشاركة أولياء الامورالراغبين في التميز

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	170	33.1	33.7	33.7
	موافق الى حد ما	153	29.8	30.4	64.1
	موافق بشدة	181	35.2	35.9	100.0
	Total	504	98.1	100.0	
Missing	0	10	1.9		
Total		514	100.0		

V6_1 المدرسة وحدة انتاجية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	143	27.8	28.7	28.7
	موافق الى حد ما	118	23.0	23.6	52.3
	موافق بشدة	238	46.3	47.7	100.0
	Total	499	97.1	100.0	
Missing	0	15	2.9		
Total		514	100.0		

ملحق رقم (٩)

الدلالة الإحصائية للتباين في آراء عينة أولياء الأمور

(مؤهلات عليا/ مؤهلات أقل)

Crosstabs

JOB الوظيفة * V1_1 النظام التعليمي

Crosstab

			V1_1 النظام التعليمي			Total
			ثانوي موحد	في مستقل مع التحويل	في مستقل	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	20	144	187	351
		% within JOB الوظيفة	5.7%	41.0%	53.3%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	10	45	61	116
		% within JOB الوظيفة	8.6%	38.8%	52.6%	100.0%
Total		Count	30	189	248	467
		% within JOB الوظيفة	6.4%	40.5%	53.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.275[a]	2	.529
Likelihood Ratio	1.202	2	.548
Linear-by-Linear Association	.301	1	.583
N of Valid Cases	467		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.45.

JOB الوظيفة * V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة

Crosstab

			V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	37	129	186	352
		% within JOB الوظيفة	10.5%	36.6%	52.8%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	7	35	72	114
		% within JOB الوظيفة	6.1%	30.7%	63.2%	100.0%
Total		Count	44	164	258	466
		% within JOB الوظيفة	9.4%	35.2%	55.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.263[a]	2	.119
Likelihood Ratio	4.414	2	.110
Linear-by-Linear Association	4.240	1	.039
N of Valid Cases	466		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.76.

JOB الوظيفة * V1_3 مد سنوات الالزام

Crosstab

			V1_3 مد سنوات الالزام			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	159	73	105	337
		% within JOB الوظيفة	47.2%	21.7%	31.2%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	52	30	27	109
		% within JOB الوظيفة	47.7%	27.5%	24.8%	100.0%
Total		Count	211	103	132	446
		% within JOB الوظيفة	47.3%	23.1%	29.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.365[a]	2	.307
Likelihood Ratio	2.363	2	.307
Linear-by-Linear Association	.532	1	.466
N of Valid Cases	446		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25.17.

JOB الوظيفة * V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي

Crosstab

			V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	144	90	113	347
		% within JOB الوظيفة	41.5%	25.9%	32.6%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	49	33	30	112
		% within JOB الوظيفة	43.8%	29.5%	26.8%	100.0%
Total		Count	193	123	143	459
		% within JOB الوظيفة	42.0%	26.8%	31.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.403[a]	2	.496
Likelihood Ratio	1.425	2	.490
Linear-by-Linear Association	.757	1	.384
N of Valid Cases	459		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30.01.

JOB الوظيفة * V1_5 الحد الادني للحضور

Crosstab

			V1_5 الحد الادني للحضور				Total
			50	75	80	85	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	1	213	61	71	346
		% within JOB الوظيفة	.3%	61.6%	17.6%	20.5%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count		70	20	26	116
		% within JOB الوظيفة		60.3%	17.2%	22.4%	100.0%
Total		Count	1	283	81	97	462
		% within JOB الوظيفة	.2%	61.3%	17.5%	21.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.512[a]	3	.916
Likelihood Ratio	.753	3	.861
Linear-by-Linear Association	.279	1	.597
N of Valid Cases	462		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.

JOB الوظيفة * V2_1 تطوير نظام التقويم والامتحانات

Crosstab

			V2_1 تطوير نظام التقويم والامتحانات			Total
			سنة واحدة	سنتين	ثلاث سنوات	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	205	106	40	351
		% within JOB الوظيفة	58.4%	30.2%	11.4%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	55	43	18	116
		% within JOB الوظيفة	47.4%	37.1%	15.5%	100.0%
Total		Count	260	149	58	467
		% within JOB الوظيفة	55.7%	31.9%	12.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.374[a]	2	.112
Likelihood Ratio	4.342	2	.114
Linear-by-Linear Association	4.023	1	.045
N of Valid Cases	467		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.41.

JOB الوظيفة * V2_2 الغاء الدور الثاني

Crosstab

			V2_2 الغاء الدور الثاني			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	183	59	108	350
		% within JOB الوظيفة	52.3%	16.9%	30.9%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	42	26	46	114
		% within JOB الوظيفة	36.8%	22.8%	40.4%	100.0%
Total		Count	225	85	154	464
		% within JOB الوظيفة	48.5%	18.3%	33.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.226[a]	2	.016
Likelihood Ratio	8.311	2	.016
Linear-by-Linear Association	6.726	1	.010
N of Valid Cases	464		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.88.

JOB الوظيفة * V2_3 الغاء امتحان النقل

Crosstab

			V2_3 الغاء امتحان النقل			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	291	37	20	348
		% within JOB الوظيفة	83.6%	10.6%	5.7%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	90	16	6	112
		% within JOB الوظيفة	80.4%	14.3%	5.4%	100.0%
Total		Count	381	53	26	460
		% within JOB الوظيفة	82.8%	11.5%	5.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.113[a]	2	.573
Likelihood Ratio	1.068	2	.586
Linear-by-Linear Association	.241	1	.623
N of Valid Cases	460		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.33.

JOB الوظيفة * V2_4 تقويم سلوك الطالب

Crosstab

			V2_4 تقويم سلوك الطالب			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	97	101	148	346
		% within JOB الوظيفة	28.0%	29.2%	42.8%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	41	26	45	112
		% within JOB الوظيفة	36.6%	23.2%	40.2%	100.0%
Total		Count	138	127	193	458
		% within JOB الوظيفة	30.1%	27.7%	42.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.289[a]	2	.193
Likelihood Ratio	3.246	2	.197
Linear-by-Linear Association	1.487	1	.223
N of Valid Cases	458		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31.06.

JOB الوظيفة * V2_5 امتحان الثانوية العامة

Crosstab

			V2_5 امتحان الثانوية العامة			Total
			موحد	محليا في كل محافظة على حدة	محليا (كل مجموعة محافظات محيطة بجامعة اقليمية)	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	294	23	34	351
		% within JOB الوظيفة	83.8%	6.6%	9.7%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	91	12	11	114
		% within JOB الوظيفة	79.8%	10.5%	9.6%	100.0%
Total		Count	385	35	45	465
		% within JOB الوظيفة	82.8%	7.5%	9.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.966[a]	2	.374
Likelihood Ratio	1.836	2	.399
Linear-by-Linear Association	.335	1	.563
N of Valid Cases	465		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.58.

JOB الوظيفة * V2_6 الغاء مكتب التنسيق

Crosstab

			V2_6 الغاء مكتب التنسيق			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	222	40	82	344
		% within JOB الوظيفة	64.5%	11.6%	23.8%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	52	19	41	112
		% within JOB الوظيفة	46.4%	17.0%	36.6%	100.0%
Total		Count	274	59	123	456
		% within JOB الوظيفة	60.1%	12.9%	27.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.577[a]	2	.003
Likelihood Ratio	11.399	2	.003
Linear-by-Linear Association	10.562	1	.001
N of Valid Cases	456		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.49.

JOB الوظيفة * V3_1 محتوي الكتاب

Crosstab

			V3_1 محتوي الكتاب			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	201	64	82	347
		% within JOB الوظيفة	57.9%	18.4%	23.6%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	63	14	35	112
		% within JOB الوظيفة	56.3%	12.5%	31.3%	100.0%
Total		Count	264	78	117	459
		% within JOB الوظيفة	57.5%	17.0%	25.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.730[a]	2	.155
Likelihood Ratio	3.767	2	.152
Linear-by-Linear Association	1.003	1	.317
N of Valid Cases	459		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19.03.

JOB الوظيفة * V3_2 رد الكتاب المدرسي

Crosstab

			V3_2 رد الكتاب المدرسي			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	149	83	117	349
		% within JOB الوظيفة	42.7%	23.8%	33.5%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	44	28	41	113
		% within JOB الوظيفة	38.9%	24.8%	36.3%	100.0%
Total		Count	193	111	158	462
		% within JOB الوظيفة	41.8%	24.0%	34.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.513[a]	2	.774
Likelihood Ratio	.515	2	.773
Linear-by-Linear Association	.479	1	.489
N of Valid Cases	462		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27.15.

JOB الوظيفة * V3_3 استبدال الكتاب المدرسي

Crosstab

			V3_3 استبدال الكتاب المدرسي			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	78	92	179	349
		% within JOB الوظيفة	22.3%	26.4%	51.3%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	12	29	71	112
		% within JOB الوظيفة	10.7%	25.9%	63.4%	100.0%
Total		Count	90	121	250	461
		% within JOB الوظيفة	19.5%	26.2%	54.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.177[a]	2	.017
Likelihood Ratio	8.913	2	.012
Linear-by-Linear Association	7.726	1	.005
N of Valid Cases	461		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.87.

JOB الوظيفة * V3_4 تنوع مصادر التعلم

Crosstab

			V3_4 تنوع مصادر التعلم			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	24	47	280	351
		% within JOB الوظيفة	6.8%	13.4%	79.8%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	7	17	92	116
		% within JOB الوظيفة	6.0%	14.7%	79.3%	100.0%
Total		Count	31	64	372	467
		% within JOB الوظيفة	6.6%	13.7%	79.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.189[a]	2	.910
Likelihood Ratio	.189	2	.910
Linear-by-Linear Association	.003	1	.956
N of Valid Cases	467		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.70.

JOB الوظيفة * V5_1 مشاركة أولياء الامور

Crosstab

			V5_1 مشاركة أولياء الامور			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	89	149	110	348
		% within JOB الوظيفة	25.6%	42.8%	31.6%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	24	50	40	114
		% within JOB الوظيفة	21.1%	43.9%	35.1%	100.0%
Total		Count	113	199	150	462
		% within JOB الوظيفة	24.5%	43.1%	32.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.060[a]	2	.589
Likelihood Ratio	1.078	2	.583
Linear-by-Linear Association	.974	1	.324
N of Valid Cases	462		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27.88.

JOB الوظيفة * V5_2 مشاركة رجال الاعمال

Crosstab

			V5_2 مشاركة رجال الاعمال			Total
			غر موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	31	80	239	350
		% within JOB الوظيفة	8.9%	22.9%	68.3%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	12	28	73	113
		% within JOB الوظيفة	10.6%	24.8%	64.6%	100.0%
Total		Count	43	108	312	463
		% within JOB الوظيفة	9.3%	23.3%	67.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.593[a]	2	.743
Likelihood Ratio	.584	2	.747
Linear-by-Linear Association	.589	1	.443
N of Valid Cases	463		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.49.

JOB الوظيفة * V5_3 مشاركة أولياء الامورالراغبين في التميز

Crosstab

			V5_3 مشاركة أولياء الامورالراغبين في التميز			Total
			غر موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	106	108	133	347
		% within JOB الوظيفة	30.5%	31.1%	38.3%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	44	34	35	113
		% within JOB الوظيفة	38.9%	30.1%	31.0%	100.0%
Total		Count	150	142	168	460
		% within JOB الوظيفة	32.6%	30.9%	36.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.133[a]	2	.209
Likelihood Ratio	3.108	2	.211
Linear-by-Linear Association	3.057	1	.080
N of Valid Cases	460		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34.88.

JOB الوظيفة * V6_1 المدرسة وحدة انتاجية

Crosstab

			V6_1 المدرسة وحدة انتاجية			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
JOB الوظيفة	وظائف عليا	Count	102	88	154	344
		% within JOB الوظيفة	29.7%	25.6%	44.8%	100.0%
	وظائف متوسطة	Count	29	23	59	111
		% within JOB الوظيفة	26.1%	20.7%	53.2%	100.0%
Total		Count	131	111	213	455
		% within JOB الوظيفة	28.8%	24.4%	46.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.436[a]	2	.296
Likelihood Ratio	2.438	2	.296
Linear-by-Linear Association	1.642	1	.200
N of Valid Cases	455		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27.08.

ملحـــق رقـــم (١٠)

الدلالة الإحصائية للتباين في آراء عينة المعلمين/ القيادات

COD نوع المستجيب * V1_1 النظام التعليمي

Crosstab

			V1_1 النظام التعليمي			Total
			ثانوي موحد	في مستقل مع التحويل	في مستقل	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	30	106	128	264
		% within COD نوع المستجيب	11.4%	40.2%	48.5%	100.0%
	الموجهين	Count	6	39	38	83
		% within COD نوع المستجيب	7.2%	47.0%	45.8%	100.0%
Total		Count	36	145	166	347
		% within COD نوع المستجيب	10.4%	41.8%	47.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.843[a]	2	.398
Likelihood Ratio	1.913	2	.384
Linear-by-Linear Association	.029	1	.864
N of Valid Cases	347		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.61.

COD نوع المستجيب * V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة

Crosstab

			V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	49	98	109	256
		% within COD نوع المستجيب	19.1%	38.3%	42.6%	100.0%
	الموجهين	Count	18	30	34	82
		% within COD نوع المستجيب	22.0%	36.6%	41.5%	100.0%
Total		Count	67	128	143	338
		% within COD نوع المستجيب	19.8%	37.9%	42.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.313[a]	2	.855
Likelihood Ratio	.308	2	.857
Linear-by-Linear Association	.167	1	.683
N of Valid Cases	338		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.25.

COD نوع المستجيب * V1_3 مد سنوات الالزام

COD مد سنوات الالزام V1_3 * نوع المستجيب

Crosstab

			V1_3 مد سنوات الالزام			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	120	45	84	249
		% within COD نوع المستجيب	48.2%	18.1%	33.7%	100.0%
	الموجهين	Count	53	15	14	82
		% within COD نوع المستجيب	64.6%	18.3%	17.1%	100.0%
Total		Count	173	60	98	331
		% within COD نوع المستجيب	52.3%	18.1%	29.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.976[a]	2	.011
Likelihood Ratio	9.556	2	.008
Linear-by-Linear Association	8.782	1	.003
N of Valid Cases	331		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.86.

COD زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي V1_4 * نوع المستجيب

Crosstab

			V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	97	64	99	260
		% within COD نوع المستجيب	37.3%	24.6%	38.1%	100.0%
	الموجهين	Count	32	25	25	82
		% within COD نوع المستجيب	39.0%	30.5%	30.5%	100.0%
Total		Count	129	89	124	342
		% within COD نوع المستجيب	37.7%	26.0%	36.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.865[a]	2	.394
Likelihood Ratio	1.875	2	.392
Linear-by-Linear Association	.728	1	.394
N of Valid Cases	342		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.34.

COD نوع المستجيب * V1_5 الحد الادني للحضور

Crosstab

			V1_5 الحد الادني للحضور			Total
			75	80	85	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	145	38	83	266
		% within COD نوع المستجيب	54.5%	14.3%	31.2%	100.0%
	الموجهين	Count	42	9	32	83
		% within COD نوع المستجيب	50.6%	10.8%	38.6%	100.0%
Total		Count	187	47	115	349
		% within COD نوع المستجيب	53.6%	13.5%	33.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.775[a]	2	.412
Likelihood Ratio	1.768	2	.413
Linear-by-Linear Association	.972	1	.324
N of Valid Cases	349		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.18.

COD نوع المستجيب * V2_1 ثواب وعقاب المعلمين

Crosstab

			V2_1 ثواب وعقاب المعلمين		Total
			غير موافق	موافق	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	108	107	215
		% within COD نوع المستجيب	50.2%	49.8%	100.0%
	الموجهين	Count	12	50	62
		% within COD نوع المستجيب	19.4%	80.6%	100.0%
Total		Count	120	157	277
		% within COD نوع المستجيب	43.3%	56.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	18.686[b]	1	.000		
Continuity Correction[a]	17.450	1	.000		
Likelihood Ratio	20.073	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
Linear-by-Linear Association	18.619	1	.000		
N of Valid Cases	277				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26.86.

ثواب وعقاب الطلاب V2_2 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			ثواب وعقاب الطلاب V2_2		
			غير موافق	موافق	Total
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	8	233	241
		% within COD نوع المستجيب	3.3%	96.7%	100.0%
	الموجهين	Count	1	69	70
		% within COD نوع المستجيب	1.4%	98.6%	100.0%
Total		Count	9	302	311
		% within COD نوع المستجيب	2.9%	97.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.690[b]	1	.406		
Continuity Correction[a]	.181	1	.670		
Likelihood Ratio	.803	1	.370		
Fisher's Exact Test				.689	.361
Linear-by-Linear Association	.688	1	.407		
N of Valid Cases	311				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.03.

قبول الطلاب V2_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			قبول الطلاب V2_3		
			غير موافق	موافق	Total
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	51	152	203
		% within COD نوع المستجيب	25.1%	74.9%	100.0%
	الموجهين	Count	17	40	57
		% within COD نوع المستجيب	29.8%	70.2%	100.0%
Total		Count	68	192	260
		% within COD نوع المستجيب	26.2%	73.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.509[b]	1	.475		
Continuity Correction[a]	.295	1	.587		
Likelihood Ratio	.499	1	.480		
Fisher's Exact Test				.497	.290
Linear-by-Linear Association	.507	1	.476		
N of Valid Cases	260				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.91.

اتخاذ القرار لصالح العملية التعليمية V2_4 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V2_4 اتخاذ القرار لصالح العملية التعليمية		Total
			غير موافق	موافق	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	13	229	242
		% within COD نوع المستجيب	5.4%	94.6%	100.0%
	الموجهين	Count	2	72	74
		% within COD نوع المستجيب	2.7%	97.3%	100.0%
Total		Count	15	301	316
		% within COD نوع المستجيب	4.7%	95.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.893[b]	1	.345		
Continuity Correction[a]	.400	1	.527		
Likelihood Ratio	1.006	1	.316		
Fisher's Exact Test				.534	.275
Linear-by-Linear Association	.890	1	.345		
N of Valid Cases	316				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.51.

COD نوع المستجيب * V3_1 . نظام اعداد المعلم

Crosstab

			V3_1 نظام اعداد المعلم			Total
			النظام التتابعي	التكاملي	النظامين	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	45	90	116	251
		% within COD نوع المستجيب	17.9%	35.9%	46.2%	100.0%
	الموجهين	Count	10	33	37	80
		% within COD نوع المستجيب	12.5%	41.3%	46.3%	100.0%
Total		Count	55	123	153	331
		% within COD نوع المستجيب	16.6%	37.2%	46.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.551[a]	2	.461
Likelihood Ratio	1.610	2	.447
Linear-by-Linear Association	.334	1	.563
N of Valid Cases	331		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13.29.

COD نوع المستجيب * V3_2 مد سنوات الدراسةبكلية التربية

Crosstab

			V3_2 مد سنوات الدراسةبكلية التربية			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	135	45	72	252
		% within COD نوع المستجيب	53.6%	17.9%	28.6%	100.0%
	الموجهين	Count	52	7	22	81
		% within COD نوع المستجيب	64.2%	8.6%	27.2%	100.0%
Total		Count	187	52	94	333
		% within COD نوع المستجيب	56.2%	15.6%	28.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.609[a]	2	.100
Likelihood Ratio	5.028	2	.081
Linear-by-Linear Association	1.156	1	.282
N of Valid Cases	333		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.65.

تطوير نظام ترقية المعلم V3_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			تطوير نظام ترقية المعلم V3_3		Total
			بعثة داخلية	بعثة خارجية	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	95	145	240
		% within COD نوع المستجيب	39.6%	60.4%	100.0%
	الموجهين	Count	49	31	80
		% within COD نوع المستجيب	61.3%	38.8%	100.0%
Total		Count	144	176	320
		% within COD نوع المستجيب	45.0%	55.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11.380[b]	1	.001		
Continuity Correction[a]	10.522	1	.001		
Likelihood Ratio	11.373	1	.001		
Fisher's Exact Test				.001	.001
Linear-by-Linear Association	11.345	1	.001		
N of Valid Cases	320				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36.00.

التربية الخلقية V4_2 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V4_2 التربية الخلقية		Total
			مادة مستقلة	ضمن الدين	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	82	169	251
		% within COD نوع المستجيب	32.7%	67.3%	100.0%
	الموجهين	Count	26	55	81
		% within COD نوع المستجيب	32.1%	67.9%	100.0%
Total		Count	108	224	332
		% within COD نوع المستجيب	32.5%	67.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.009[b]	1	.924		
Continuity Correction[a]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.009	1	.924		
Fisher's Exact Test				1.000	.520
Linear-by-Linear Association	.009	1	.924		
N of Valid Cases	332				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26.35.

COD نوع المستجيب * V4_4 التليفيزيون التعليمي

Crosstab

			V4_4 التليفيزيون التعليمي			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	46	80	133	259
		% within COD نوع المستجيب	17.8%	30.9%	51.4%	100.0%
	الموجهين	Count	21	27	33	81
		% within COD نوع المستجيب	25.9%	33.3%	40.7%	100.0%
Total		Count	67	107	166	340
		% within COD نوع المستجيب	19.7%	31.5%	48.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.628[a]	2	.163
Likelihood Ratio	3.558	2	.169
Linear-by-Linear Association	3.612	1	.057
N of Valid Cases	340		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.96.

COD نوع المستجيب * V5_1 مقررات الثانوية العامة

Crosstab

			V5_1 مقررات الثانوية العامة			Total
			سنة	سنتين	ثلاثة سنوات	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	202	28	35	265
		% within COD نوع المستجيب	76.2%	10.6%	13.2%	100.0%
	الموجهين	Count	69	4	10	83
		% within COD نوع المستجيب	83.1%	4.8%	12.0%	100.0%
Total		Count	271	32	45	348
		% within COD نوع المستجيب	77.9%	9.2%	12.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.723[a]	2	.256
Likelihood Ratio	3.060	2	.217
Linear-by-Linear Association	.843	1	.359
N of Valid Cases	348		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.63.

الـغـاء الـدور الـثـانـي V5_2 * نـوع المستجيب COD

Crosstab

			الـغـاء الـدور الـثـانـي V5_2			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	127	54	73	254
		% within COD نوع المستجيب	50.0%	21.3%	28.7%	100.0%
	الموجهين	Count	47	12	22	81
		% within COD نوع المستجيب	58.0%	14.8%	27.2%	100.0%
Total		Count	174	66	95	335
		% within COD نوع المستجيب	51.9%	19.7%	28.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.110[a]	2	.348
Likelihood Ratio	2.177	2	.337
Linear-by-Linear Association	.756	1	.385
N of Valid Cases	335		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.96.

الـغـاء امـتـحـانـات الـنـقـل V5_3 * نـوع المستجيب COD

Crosstab

			الـغـاء امـتـحـانـات الـنـقـل V5_3			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	200	22	33	255
		% within COD نوع المستجيب	78.4%	8.6%	12.9%	100.0%
	الموجهين	Count	73	2	5	80
		% within COD نوع المستجيب	91.3%	2.5%	6.3%	100.0%
Total		Count	273	24	38	335
		% within COD نوع المستجيب	81.5%	7.2%	11.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.823[a]	2	.033
Likelihood Ratio	7.900	2	.019
Linear-by-Linear Association	5.297	1	.021
N of Valid Cases	335		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.73.

سلوك الطالب V5_4 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V5_4 سلوك الطالب			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	58	54	141	253
		% within COD نوع المستجيب	22.9%	21.3%	55.7%	100.0%
	الموجهين	Count	18	13	52	83
		% within COD نوع المستجيب	21.7%	15.7%	62.7%	100.0%
Total		Count	76	67	193	336
		% within COD نوع المستجيب	22.6%	19.9%	57.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.575[a]	2	.455
Likelihood Ratio	1.621	2	.445
Linear-by-Linear Association	.610	1	.435
N of Valid Cases	336		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.55.

امتحانات شفوية في اللغات V5_5 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V5_5 امتحانات شفوية في اللغات			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	45	75	136	256
		% within COD نوع المستجيب	17.6%	29.3%	53.1%	100.0%
	الموجهين	Count	20	30	30	80
		% within COD نوع المستجيب	25.0%	37.5%	37.5%	100.0%
Total		Count	65	105	166	336
		% within COD نوع المستجيب	19.3%	31.3%	49.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.060[a]	2	.048
Likelihood Ratio	6.100	2	.047
Linear-by-Linear Association	5.406	1	.020
N of Valid Cases	336		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.48.

COD نوع المستجيب * V5_6 امتحانات عملية في المواد العلمية

Crosstab

			V5_6 امتحانات عملية في المواد العلمية			
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	Total
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	25	52	180	257
		% within COD نوع المستجيب	9.7%	20.2%	70.0%	100.0%
	الموجهين	Count	3	19	61	83
		% within COD نوع المستجيب	3.6%	22.9%	73.5%	100.0%
Total		Count	28	71	241	340
		% within COD نوع المستجيب	8.2%	20.9%	70.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.165[a]	2	.205
Likelihood Ratio	3.699	2	.157
Linear-by-Linear Association	1.436	1	.231
N of Valid Cases	340		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.84.

COD نوع المستجيب * V5_7 امتحان الثانوية العامة

Crosstab

			V5_7 امتحان الثانوية العامة			
			موحد	محليا	محليا كل مجموعة محافظات	Total
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	205	30	29	264
		% within COD نوع المستجيب	77.7%	11.4%	11.0%	100.0%
	الموجهين	Count	75	1	7	83
		% within COD نوع المستجيب	90.4%	1.2%	8.4%	100.0%
Total		Count	280	31	36	347
		% within COD نوع المستجيب	80.7%	8.9%	10.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.955[a]	2	.011
Likelihood Ratio	12.075	2	.002
Linear-by-Linear Association	3.523	1	.061
N of Valid Cases	347		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.41.

الغاء مكتب التنسيق V5_8 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			الغاء مكتب التنسيق V5_8			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	104	49	97	250
		% within نوع المستجيب COD	41.6%	19.6%	38.8%	100.0%
	الموجهين	Count	44	15	22	81
		% within نوع المستجيب COD	54.3%	18.5%	27.2%	100.0%
Total		Count	148	64	119	331
		% within نوع المستجيب COD	44.7%	19.3%	36.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.557[a]	2	.102
Likelihood Ratio	4.610	2	.100
Linear-by-Linear Association	4.530	1	.033
N of Valid Cases	331		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.66.

محتوي الكتاب V6_1 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			محتوي الكتاب V6_1			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	110	62	88	260
		% within نوع المستجيب COD	42.3%	23.8%	33.8%	100.0%
	الموجهين	Count	28	19	34	81
		% within نوع المستجيب COD	34.6%	23.5%	42.0%	100.0%
Total		Count	138	81	122	341
		% within نوع المستجيب COD	40.5%	23.8%	35.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.059[a]	2	.357
Likelihood Ratio	2.051	2	.359
Linear-by-Linear Association	2.040	1	.153
N of Valid Cases	341		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19.24.

رد الطالب للكتاب V6_2 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			رد الطالب للكتاب V6_2			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	72	66	121	259
		% within نوع المستجيب COD	27.8%	25.5%	46.7%	100.0%
	الموجهين	Count	20	25	36	81
		% within نوع المستجيب COD	24.7%	30.9%	44.4%	100.0%
Total		Count	92	91	157	340
		% within نوع المستجيب COD	27.1%	26.8%	46.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.957[a]	2	.620
Likelihood Ratio	.941	2	.625
Linear-by-Linear Association	.006	1	.937
N of Valid Cases	340		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.68.

استبدال الكتاب V6_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			استبدال الكتاب V6_3			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	77	74	106	257
		% within نوع المستجيب COD	30.0%	28.8%	41.2%	100.0%
	الموجهين	Count	34	19	29	82
		% within نوع المستجيب COD	41.5%	23.2%	35.4%	100.0%
Total		Count	111	93	135	339
		% within نوع المستجيب COD	32.7%	27.4%	39.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.768[a]	2	.152
Likelihood Ratio	3.679	2	.159
Linear-by-Linear Association	2.598	1	.107
N of Valid Cases	339		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22.50.

COD نوع المستجيب * V6_4 تنوع مصادر التعلم

Crosstab

			V6_4 تنوع مصادر التعلم			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	25	52	187	264
		% within COD نوع المستجيب	9.5%	19.7%	70.8%	100.0%
	الموجهين	Count	10	24	49	83
		% within COD نوع المستجيب	12.0%	28.9%	59.0%	100.0%
Total		Count	35	76	236	347
		% within COD نوع المستجيب	10.1%	21.9%	68.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.159[a]	2	.125
Likelihood Ratio	4.033	2	.133
Linear-by-Linear Association	2.921	1	.087
N of Valid Cases	347		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.37.

COD نوع المستجيب * V6_5 اسلوب اعداد الكتاب

Crosstab

			V6_5 اسلوب اعداد الكتاب			Total
			لجنة وعمل فريق	مسابقة	اسلوب اخر	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	148	97	13	258
		% within COD نوع المستجيب	57.4%	37.6%	5.0%	100.0%
	الموجهين	Count	51	24	4	79
		% within COD نوع المستجيب	64.6%	30.4%	5.1%	100.0%
Total		Count	199	121	17	337
		% within COD نوع المستجيب	59.1%	35.9%	5.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.407[a]	2	.495
Likelihood Ratio	1.431	2	.489
Linear-by-Linear Association	.887	1	.346
N of Valid Cases	337		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.99.

مشاركة أولياء الامور V8_1 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V8_1 مشاركة أولياء الامور			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	41	71	152	264
		% within COD نوع المستجيب	15.5%	26.9%	57.6%	100.0%
	الموجهين	Count	10	30	39	79
		% within COD نوع المستجيب	12.7%	38.0%	49.4%	100.0%
Total		Count	51	101	191	343
		% within COD نوع المستجيب	14.9%	29.4%	55.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.609[a]	2	.165
Likelihood Ratio	3.495	2	.174
Linear-by-Linear Association	.320	1	.571
N of Valid Cases	343		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.75.

مشاركة رجال الاعمال V8_2 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V8_2 مشاركة رجال الاعمال			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	19	45	197	261
		% within COD نوع المستجيب	7.3%	17.2%	75.5%	100.0%
	الموجهين	Count	9	22	48	79
		% within COD نوع المستجيب	11.4%	27.8%	60.8%	100.0%
Total		Count	28	67	245	340
		% within COD نوع المستجيب	8.2%	19.7%	72.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.531[a]	2	.038
Likelihood Ratio	6.244	2	.044
Linear-by-Linear Association	5.421	1	.020
N of Valid Cases	340		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.51.

مشاركة اولياء الامور الراغبين في التميز V8_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			مشاركة اولياء الامور الراغبين في التميز V8_3			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	62	68	130	260
		% within COD نوع المستجيب	23.8%	26.2%	50.0%	100.0%
	الموجهين	Count	36	19	26	81
		% within COD نوع المستجيب	44.4%	23.5%	32.1%	100.0%
Total		Count	98	87	156	341
		% within COD نوع المستجيب	28.7%	25.5%	45.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.620[a]	2	.001
Likelihood Ratio	13.112	2	.001
Linear-by-Linear Association	12.749	1	.000
N of Valid Cases	341		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.67.

مشرف النشاط هاويا V9_1 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			مشرف النشاط هاويا V9_1			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	المعلمين	Count	36	52	175	263
		% within COD نوع المستجيب	13.7%	19.8%	66.5%	100.0%
	الموجهين	Count	8	20	54	82
		% within COD نوع المستجيب	9.8%	24.4%	65.9%	100.0%
Total		Count	44	72	229	345
		% within COD نوع المستجيب	12.8%	20.9%	66.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.401[a]	2	.496
Likelihood Ratio	1.426	2	.490
Linear-by-Linear Association	.130	1	.718
N of Valid Cases	345		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.46.

دمج قيادات النشاط V9_2 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V9_2 دمج قيادات النشاط			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	32	75	150	257
		% within COD نوع المستجيب	12.5%	29.2%	58.4%	100.0%
	الموجهين	Count	9	30	44	83
		% within COD نوع المستجيب	10.8%	36.1%	53.0%	100.0%
Total		Count	41	105	194	340
		% within COD نوع المستجيب	12.1%	30.9%	57.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.434[a]	2	.488
Likelihood Ratio	1.408	2	.495
Linear-by-Linear Association	.180	1	.672
N of Valid Cases	340		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.01.

ممارسة النشاط السياسي V9_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V9_3 ممارسة النشاط السياسي			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	31	77	149	257
		% within COD نوع المستجيب	12.1%	30.0%	58.0%	100.0%
	الموجهين	Count	9	25	49	83
		% within COD نوع المستجيب	10.8%	30.1%	59.0%	100.0%
Total		Count	40	102	198	340
		% within COD نوع المستجيب	11.8%	30.0%	58.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.092[a]	2	.955
Likelihood Ratio	.093	2	.954
Linear-by-Linear Association	.067	1	.796
N of Valid Cases	340		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.76.

COD نوع المستجيب * V9_4 امتداد النشاط للبيئة

Crosstab

			V9_4 امتداد النشاط للبيئة			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	15	66	180	261
		% within COD نوع المستجيب	5.7%	25.3%	69.0%	100.0%
	الموجهين	Count	9	19	55	83
		% within COD نوع المستجيب	10.8%	22.9%	66.3%	100.0%
Total		Count	24	85	235	344
		% within COD نوع المستجيب	7.0%	24.7%	68.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.558[a]	2	.278
Likelihood Ratio	2.338	2	.311
Linear-by-Linear Association	1.013	1	.314
N of Valid Cases	344		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.79.

COD نوع المستجيب * V10 الرأي المؤيد

Crosstab

			V10 الرأى المؤيد		Total
			انتاج طلاب متميزين	انتاج له مردود	
COD نوع المستجيب	المعلمين	Count	124	127	251
		% within COD نوع المستجيب	49.4%	50.6%	100.0%
	الموجهين	Count	48	32	80
		% within COD نوع المستجيب	60.0%	40.0%	100.0%
Total		Count	172	159	331
		% within COD نوع المستجيب	52.0%	48.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2.729[b]	1	.099		
Continuity Correction[a]	2.321	1	.128		
Likelihood Ratio	2.747	1	.097		
Fisher's Exact Test				.123	.064
Linear-by-Linear Association	2.721	1	.099		
N of Valid Cases	331				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38.43.

ملحــق رقــم (١١)

الدلالة الإحصائية للتباين في آراء فئات: طلاب/ أولياء أمور/ معلمين/ قيادات

COD نوع المستجيب * V1_1 النظام التعليمي

Crosstab

			V1_1 النظام التعليمي			Total
			ثانوي موحد	في مستقل مع التحويل	في مستقل	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	80	360	367	807
		% within COD نوع المستجيب	9.9%	44.6%	45.5%	100.0%
	أولياء الامور	Count	31	210	271	512
		% within COD نوع المستجيب	6.1%	41.0%	52.9%	100.0%
	المعلمين	Count	30	106	128	264
		% within COD نوع المستجيب	11.4%	40.2%	48.5%	100.0%
	الموجهين	Count	6	39	38	83
		% within COD نوع المستجيب	7.2%	47.0%	45.8%	100.0%
Total		Count	147	715	804	1666
		% within COD نوع المستجيب	8.8%	42.9%	48.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.182[a]	6	.040
Likelihood Ratio	13.506	6	.036
Linear-by-Linear Association	1.023	1	.312
N of Valid Cases	1666		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.32.

COD نوع المستجيب * V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة

Crosstab

			V1_2 السماح بالعودة لاستكمال الدراسة			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	45	192	574	811
		% within COD نوع المستجيب	5.5%	23.7%	70.8%	100.0%
	أولياء الامور	Count	49	175	287	511
		% within COD نوع المستجيب	9.6%	34.2%	56.2%	100.0%
	المعلمين	Count	49	98	109	256
		% within COD نوع المستجيب	19.1%	38.3%	42.6%	100.0%
	الموجهين	Count	18	30	34	82
		% within COD نوع المستجيب	22.0%	36.6%	41.5%	100.0%
Total		Count	161	495	1004	1660
		% within COD نوع المستجيب	9.7%	29.8%	60.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	105.924[a]	6	.000
Likelihood Ratio	101.472	6	.000
Linear-by-Linear Association	98.238	1	.000
N of Valid Cases	1660		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.95.

COD نوع المستجيب * V1_3 مد سنوات الالزام

Crosstab

			V1_3 مد سنوات الالزام			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	270	218	316	804
		% within COD نوع المستجيب	33.6%	27.1%	39.3%	100.0%
	أولياء الامور	Count	228	117	143	488
		% within COD نوع المستجيب	46.7%	24.0%	29.3%	100.0%
	المعلمين	Count	120	45	84	249
		% within COD نوع المستجيب	48.2%	18.1%	33.7%	100.0%
	الموجهين	Count	53	15	14	82
		% within COD نوع المستجيب	64.6%	18.3%	17.1%	100.0%
Total		Count	671	395	557	1623
		% within COD نوع المستجيب	41.3%	24.3%	34.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53.063[a]	6	.000
Likelihood Ratio	53.973	6	.000
Linear-by-Linear Association	36.309	1	.000
N of Valid Cases	1623		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19.96.

COD نوع المستجيب * V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوي

Crosstab

			V1_4 زيادة نسبة الملتحقين بالثانوى			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	342	312	150	804
		% within COD نوع المستجيب	42.5%	38.8%	18.7%	100.0%
	أولياء الامور	Count	206	142	154	502
		% within COD نوع المستجيب	41.0%	28.3%	30.7%	100.0%
	المعلمين	Count	97	64	99	260
		% within COD نوع المستجيب	37.3%	24.6%	38.1%	100.0%
	الموجهين	Count	32	25	25	82
		% within COD نوع المستجيب	39.0%	30.5%	30.5%	100.0%
Total		Count	677	543	428	1648
		% within COD نوع المستجيب	41.1%	32.9%	26.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54.873[a]	6	.000
Likelihood Ratio	54.831	6	.000
Linear-by-Linear Association	17.776	1	.000
N of Valid Cases	1648		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.30.

COD نوع المستجيب * V1_5 الحد الادني للحضور

Crosstab

			V1_5 الحد الادني للحضور				Total
			50	75	80	85	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count		585	97	127	809
		% within COD نوع المستجيب		72.3%	12.0%	15.7%	100.0%
	أولياء الامور	Count	1	306	96	104	507
		% within COD نوع المستجيب	.2%	60.4%	18.9%	20.5%	100.0%
	المعلمين	Count		145	38	83	266
		% within COD نوع المستجيب		54.5%	14.3%	31.2%	100.0%
	الموجهين	Count		42	9	32	83
		% within COD نوع المستجيب		50.6%	10.8%	38.6%	100.0%
Total		Count	1	1078	240	346	1665
		% within COD نوع المستجيب	.1%	64.7%	14.4%	20.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65.632[a]	9	.000
Likelihood Ratio	62.072	9	.000
Linear-by-Linear Association	48.498	1	.000
N of Valid Cases	1665		

a. 4 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

COD نوع المستجيب * V5_1 مقررات الثانوية العامة

Crosstab

			V5_1 مقررات الثانوية العامة			Total
			سنة	سنتين	ثلاثة سنوات	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	432	316	58	806
		% within COD نوع المستجيب	53.6%	39.2%	7.2%	100.0%
	أولياء الامور	Count	286	160	66	512
		% within COD نوع المستجيب	55.9%	31.3%	12.9%	100.0%
	المعلمين	Count	202	28	35	265
		% within COD نوع المستجيب	76.2%	10.6%	13.2%	100.0%
	الموجهين	Count	69	4	10	83
		% within COD نوع المستجيب	83.1%	4.8%	12.0%	100.0%
Total		Count	989	508	169	1666
		% within COD نوع المستجيب	59.4%	30.5%	10.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	112.241[a]	6	.000
Likelihood Ratio	130.719	6	.000
Linear-by-Linear Association	15.289	1	.000
N of Valid Cases	1666		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.42.

COD نوع المستجيب * V5_2 الغاء الدور الثاني

Crosstab

			V5_2 الغاء الدور الثاني			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	233	264	305	802
		% within COD نوع المستجيب	29.1%	32.9%	38.0%	100.0%
	أولياء الامور	Count	239	95	175	509
		% within COD نوع المستجيب	47.0%	18.7%	34.4%	100.0%
	المعلمين	Count	127	54	73	254
		% within COD نوع المستجيب	50.0%	21.3%	28.7%	100.0%
	الموجهين	Count	47	12	22	81
		% within COD نوع المستجيب	58.0%	14.8%	27.2%	100.0%
Total		Count	646	425	575	1646
		% within COD نوع المستجيب	39.2%	25.8%	34.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	81.727[a]	6	.000
Likelihood Ratio	82.732	6	.000
Linear-by-Linear Association	38.874	1	.000
N of Valid Cases	1646		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.91.

COD نوع المستجيب * V5_3 الغاء امتحانات النقل

Crosstab

			V5_3 الغاء امتحانات النقل			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	583	90	136	809
		% within COD نوع المستجيب	72.1%	11.1%	16.8%	100.0%
	أولياء الامور	Count	415	57	33	505
		% within COD نوع المستجيب	82.2%	11.3%	6.5%	100.0%
	المعلمين	Count	200	22	33	255
		% within COD نوع المستجيب	78.4%	8.6%	12.9%	100.0%
	الموجهين	Count	73	2	5	80
		% within COD نوع المستجيب	91.3%	2.5%	6.3%	100.0%
Total		Count	1271	171	207	1649
		% within COD نوع المستجيب	77.1%	10.4%	12.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41.684[a]	6	.000
Likelihood Ratio	46.308	6	.000
Linear-by-Linear Association	19.613	1	.000
N of Valid Cases	1649		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.30.

COD نوع المستجيب * V5_4 سلوك الطالب

Crosstab

			V5_4 سلوك الطالب			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	289	273	238	800
		% within COD نوع المستجيب	36.1%	34.1%	29.8%	100.0%
	أولياء الامور	Count	151	144	207	502
		% within COD نوع المستجيب	30.1%	28.7%	41.2%	100.0%
	المعلمين	Count	58	54	141	253
		% within COD نوع المستجيب	22.9%	21.3%	55.7%	100.0%
	الموجهين	Count	18	13	52	83
		% within COD نوع المستجيب	21.7%	15.7%	62.7%	100.0%
Total		Count	516	484	638	1638
		% within COD نوع المستجيب	31.5%	29.5%	38.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	79.493[a]	6	.000
Likelihood Ratio	79.158	6	.000
Linear-by-Linear Association	58.536	1	.000
N of Valid Cases	1638		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24.53.

COD نوع المستجيب * V5_7 امتحان الثانوية العامة

Crosstab

			V5_7 امتحان الثانوية العامة			
			موحد	محليا	محليا كل مجموعة محافظات	Total
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	691	83	37	811
		% within COD نوع المستجيب	85.2%	10.2%	4.6%	100.0%
	أولياء الامور	Count	421	39	48	508
		% within COD نوع المستجيب	82.9%	7.7%	9.4%	100.0%
	المعلمين	Count	205	30	29	264
		% within COD نوع المستجيب	77.7%	11.4%	11.0%	100.0%
	الموجهين	Count	75	1	7	83
		% within COD نوع المستجيب	90.4%	1.2%	8.4%	100.0%
Total		Count	1392	153	121	1666
		% within COD نوع المستجيب	83.6%	9.2%	7.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27.881[a]	6	.000
Likelihood Ratio	31.529	6	.000
Linear-by-Linear Association	6.118	1	.013
N of Valid Cases	1666		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.03.

V5_8 الغاء مكتب التنسيق * COD نوع المستجيب

Crosstab

			V5_8 الغاء مكتب التنسيق			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	241	156	407	804
		% within COD نوع المستجيب	30.0%	19.4%	50.6%	100.0%
	أولياء الامور	Count	297	68	136	501
		% within COD نوع المستجيب	59.3%	13.6%	27.1%	100.0%
	المعلمين	Count	104	49	97	250
		% within COD نوع المستجيب	41.6%	19.6%	38.8%	100.0%
	الموجهين	Count	44	15	22	81
		% within COD نوع المستجيب	54.3%	18.5%	27.2%	100.0%
Total		Count	686	288	662	1636
		% within COD نوع المستجيب	41.9%	17.6%	40.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	119.232[a]	6	.000
Likelihood Ratio	120.079	6	.000
Linear-by-Linear Association	46.880	1	.000
N of Valid Cases	1636		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.26.

COD نوع المستجيب * V6_1 محتوي الكتاب

Crosstab

			V6_1 محتوي الكتاب			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	448	214	141	803
		% within COD نوع المستجيب	55.8%	26.7%	17.6%	100.0%
	أولياء الامور	Count	286	87	131	504
		% within COD نوع المستجيب	56.7%	17.3%	26.0%	100.0%
	المعلمين	Count	110	62	88	260
		% within COD نوع المستجيب	42.3%	23.8%	33.8%	100.0%
	الموجهين	Count	28	19	34	81
		% within COD نوع المستجيب	34.6%	23.5%	42.0%	100.0%
Total		Count	872	382	394	1648
		% within COD نوع المستجيب	52.9%	23.2%	23.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	61.428[a]	6	.000
Likelihood Ratio	61.133	6	.000
Linear-by-Linear Association	39.117	1	.000
N of Valid Cases	1648		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18.78.

COD نوع المستجيب * V6_2 رد الطالب للكتاب

Crosstab

			رد الطالب للكتاب V6_2			
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	Total
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	352	192	270	814
		% within COD نوع المستجيب	43.2%	23.6%	33.2%	100.0%
	أولياء الامور	Count	207	124	176	507
		% within COD نوع المستجيب	40.8%	24.5%	34.7%	100.0%
	المعلمين	Count	72	66	121	259
		% within COD نوع المستجيب	27.8%	25.5%	46.7%	100.0%
	الموجهين	Count	20	25	36	81
		% within COD نوع المستجيب	24.7%	30.9%	44.4%	100.0%
Total		Count	651	407	603	1661
		% within COD نوع المستجيب	39.2%	24.5%	36.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30.168[a]	6	.000
Likelihood Ratio	30.917	6	.000
Linear-by-Linear Association	23.370	1	.000
N of Valid Cases	1661		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19.85.

استبدال الكتاب V6_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			استبدال الكتاب V6_3			
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	Total
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	77	178	548	803
		% within COD نوع المستجيب	9.6%	22.2%	68.2%	100.0%
	أولياء الامور	Count	97	130	279	506
		% within COD نوع المستجيب	19.2%	25.7%	55.1%	100.0%
	المعلمين	Count	77	74	106	257
		% within COD نوع المستجيب	30.0%	28.8%	41.2%	100.0%
	الموجهين	Count	34	19	29	82
		% within COD نوع المستجيب	41.5%	23.2%	35.4%	100.0%
Total		Count	285	401	962	1648
		% within COD نوع المستجيب	17.3%	24.3%	58.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	118.881[a]	6	.000
Likelihood Ratio	113.968	6	.000
Linear-by-Linear Association	113.899	1	.000
N of Valid Cases	1648		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.18.

تنوع مصادر التعلم V6_4 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V6_4 تنوع مصادر التعلم			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
COD نوع المستجيب	الطلاب	Count	39	81	688	808
		% within COD نوع المستجيب	4.8%	10.0%	85.1%	100.0%
	أولياء الامور	Count	31	69	412	512
		% within COD نوع المستجيب	6.1%	13.5%	80.5%	100.0%
	المعلمين	Count	25	52	187	264
		% within COD نوع المستجيب	9.5%	19.7%	70.8%	100.0%
	الموجهين	Count	10	24	49	83
		% within COD نوع المستجيب	12.0%	28.9%	59.0%	100.0%
Total		Count	105	226	1336	1667
		% within COD نوع المستجيب	6.3%	13.6%	80.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50.621[a]	6	.000
Likelihood Ratio	46.163	6	.000
Linear-by-Linear Association	40.065	1	.000
N of Valid Cases	1667		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.23.

ملحـــق رقـــم (١٢)

الدلالة الإحصائية للتباين في آراء ثلاث فئات من عينة معلمين، وقيادات، وأولياء الأمور

مشاركة أولياء الامور V8_1 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			مشاركة أولياء الامور V8_1			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	أولياء الامور	Count	129	215	162	506
		% within COD نوع المستجيب	25.5%	42.5%	32.0%	100.0%
	المعلمين	Count	41	71	152	264
		% within COD نوع المستجيب	15.5%	26.9%	57.6%	100.0%
	الموجهين	Count	10	30	39	79
		% within COD نوع المستجيب	12.7%	38.0%	49.4%	100.0%
Total		Count	180	316	353	849
		% within COD نوع المستجيب	21.2%	37.2%	41.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51.003[a]	4	.000
Likelihood Ratio	51.405	4	.000
Linear-by-Linear Association	31.707	1	.000
N of Valid Cases	849		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.75.

مشاركة رجال الاعمال V8_2 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			مشاركة رجال الاعمال V8_2			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	أولياء الامور	Count	47	116	345	508
		% within COD نوع المستجيب	9.3%	22.8%	67.9%	100.0%
	المعلمين	Count	19	45	197	261
		% within COD نوع المستجيب	7.3%	17.2%	75.5%	100.0%
	الموجهين	Count	9	22	48	79
		% within COD نوع المستجيب	11.4%	27.8%	60.8%	100.0%
Total		Count	75	183	590	848
		% within COD نوع المستجيب	8.8%	21.6%	69.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.875[a]	4	.096
Likelihood Ratio	7.918	4	.095
Linear-by-Linear Association	.015	1	.901
N of Valid Cases	848		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.99.

مشاركة أولياء الامورالراغبين في التميز V8_3 * نوع المستجيب COD

Crosstab

			مشاركة أولياء الامورالراغبين في التميز V8_3			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
نوع المستجيب COD	أولياء الامور	Count	170	153	181	504
		% within COD نوع المستجيب	33.7%	30.4%	35.9%	100.0%
	المعلمين	Count	62	68	130	260
		% within COD نوع المستجيب	23.8%	26.2%	50.0%	100.0%
	الموجهين	Count	36	19	26	81
		% within COD نوع المستجيب	44.4%	23.5%	32.1%	100.0%
Total		Count	268	240	337	845
		% within COD نوع المستجيب	31.7%	28.4%	39.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.593[a]	4	.000
Likelihood Ratio	21.296	4	.000
Linear-by-Linear Association	.692	1	.406
N of Valid Cases	845		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23.01.

ملحــق رقــم (١٣)

الدلالة الإحصائية للتباين في آراء ثلاث عينات طلاب، معلمين، وقيادات

تربية دينية V4_1_R * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V4_1_R تربية دينية		Total
			لا	نعم	
COD نوع المستجيب	1	Count	304	516	820
		% within COD نوع المستجيب	37.1%	62.9%	100.0%
	3	Count	27	239	266
		% within COD نوع المستجيب	10.2%	89.8%	100.0%
	4	Count	5	78	83
		% within COD نوع المستجيب	6.0%	94.0%	100.0%
Total		Count	336	833	1169
		% within COD نوع المستجيب	28.7%	71.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	93.595[a]	2	.000
Likelihood Ratio	108.597	2	.000
Linear-by-Linear Association	91.472	1	.000
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23.86.

عربي V4_1_A * نوع المستجيب COD

Crosstab

			V4_1_A عربي		Total
			لا	نعم	
COD نوع المستجيب	1	Count	308	512	820
		% within COD نوع المستجيب	37.6%	62.4%	100.0%
	3	Count	33	233	266
		% within COD نوع المستجيب	12.4%	87.6%	100.0%
	4	Count	7	76	83
		% within COD نوع المستجيب	8.4%	91.6%	100.0%
Total		Count	348	821	1169
		% within COD نوع المستجيب	29.8%	70.2%	100.0%

1 = طلاب   3 = معلمون   4 = قيادات

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	80.240[a]	2	.000
Likelihood Ratio	90.642	2	.000
Linear-by-Linear Association	78.471	1	.000
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24.71.

COD نوع المستجيب * V4_1_F لغة أجنبية

Crosstab

			V4_1_F لغة أجنبية		Total
			لا	نعم	
COD نوع المستجيب	1	Count	282	538	820
		% within COD نوع المستجيب	34.4%	65.6%	100.0%
	3	Count	69	197	266
		% within COD نوع المستجيب	25.9%	74.1%	100.0%
	4	Count	13	70	83
		% within COD نوع المستجيب	15.7%	84.3%	100.0%
Total		Count	364	805	1169
		% within COD نوع المستجيب	31.1%	68.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.667[a]	2	.000
Likelihood Ratio	17.955	2	.000
Linear-by-Linear Association	15.833	1	.000
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25.84.

COD نوع المستجيب * V4_1_M الرياضيات

4 = قيادات 3 = معلمون 1 = طلاب

Crosstab

			V4_1_M الرياضيات		
			لا	نعم	Total
COD نوع المستجيب	1	Count	414	406	820
		% within COD نوع المستجيب	50.5%	49.5%	100.0%
	3	Count	115	151	266
		% within COD نوع المستجيب	43.2%	56.8%	100.0%
	4	Count	29	54	83
		% within COD نوع المستجيب	34.9%	65.1%	100.0%
Total		Count	558	611	1169
		% within COD نوع المستجيب	47.7%	52.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.098[a]	2	.006
Likelihood Ratio	10.210	2	.006
Linear-by-Linear Association	9.671	1	.002
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39.62.

COD نوع المستجيب * V4_2 التربية الخلقية

Crosstab

			V4_2 التربية الخلقية		
			مادة مستقلة	ضمن مادة التربية الدينية	Total
COD نوع المستجيب	1	Count	268	529	797
		% within COD نوع المستجيب	33.6%	66.4%	100.0%
	3	Count	82	169	251
		% within COD نوع المستجيب	32.7%	67.3%	100.0%
	4	Count	26	55	81
		% within COD نوع المستجيب	32.1%	67.9%	100.0%
Total		Count	376	753	1129
		% within COD نوع المستجيب	33.3%	66.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.136[a]	2	.934
Likelihood Ratio	.136	2	.934
Linear-by-Linear Association	.135	1	.713
N of Valid Cases	1129		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26.98.

قيادات = 4 معلمه = 3 طلاب = 1

COD نوع المستجيب * V4_3_J ياباني

Crosstab

			V4_3_J ياباني		
			لا	نعم	Total
COD نوع المستجيب	1	Count	692	128	820
		% within COD نوع المستجيب	84.4%	15.6%	100.0%
	3	Count	245	21	266
		% within COD نوع المستجيب	92.1%	7.9%	100.0%
	4	Count	77	6	83
		% within COD نوع المستجيب	92.8%	7.2%	100.0%
Total		Count	1014	155	1169
		% within COD نوع المستجيب	86.7%	13.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.219[a]	2	.001
Likelihood Ratio	14.457	2	.001
Linear-by-Linear Association	12.783	1	.000
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.01.

COD نوع المستجيب * V4_3_L قانون

Crosstab

			V4_3_L قانون		
			لا	نعم	Total
COD نوع المستجيب	1	Count	636	184	820
		% within COD نوع المستجيب	77.6%	22.4%	100.0%
	3	Count	186	80	266
		% within COD نوع المستجيب	69.9%	30.1%	100.0%
	4	Count	69	14	83
		% within COD نوع المستجيب	83.1%	16.9%	100.0%
Total		Count	891	278	1169
		% within COD نوع المستجيب	76.2%	23.8%	100.0%

4 = قيادات　　3 = معلمون　　1 = طلاب

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.817[a]	2	.012
Likelihood Ratio	8.697	2	.013
Linear-by-Linear Association	1.132	1	.287
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19.74.

COD نوع المستجيب * V4_3_E هندسة وراثية

Crosstab

			V4_3_E هندسة وراثية		Total
			لا	نعم	
COD نوع المستجيب	1	Count	517	303	820
		% within COD نوع المستجيب	63.0%	37.0%	100.0%
	3	Count	184	82	266
		% within COD نوع المستجيب	69.2%	30.8%	100.0%
	4	Count	67	16	83
		% within COD نوع المستجيب	80.7%	19.3%	100.0%
Total		Count	768	401	1169
		% within COD نوع المستجيب	65.7%	34.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.293[a]	2	.002
Likelihood Ratio	13.131	2	.001
Linear-by-Linear Association	10.748	1	.001
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28.47.

COD نوع المستجيب * V4_3_M إدارة أعمال

قيادات = 4 معلمون = 3 طلاب = 1

Crosstab

			V4_3_M إدارة أعمال		Total
			لا	نعم	
COD نوع المستجيب	1	Count	629	191	820
		% within COD نوع المستجيب	76.7%	23.3%	100.0%
	3	Count	186	80	266
		% within COD نوع المستجيب	69.9%	30.1%	100.0%
	4	Count	55	28	83
		% within COD نوع المستجيب	66.3%	33.7%	100.0%
Total		Count	870	299	1169
		% within COD نوع المستجيب	74.4%	25.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.977[a]	2	.019
Likelihood Ratio	7.755	2	.021
Linear-by-Linear Association	7.969	1	.005
N of Valid Cases	1169		

a. (cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.23.

COD نوع المستجيب * V4_3_S الفضاء

Crosstab

			V4_3_S الفضاء		Total
			لا	نعم	
COD نوع المستجيب	1	Count	445	375	820
		% within COD نوع المستجيب	54.3%	45.7%	100.0%
	3	Count	209	57	266
		% within COD نوع المستجيب	78.6%	21.4%	100.0%
	4	Count	78	5	83
		% within COD نوع المستجيب	94.0%	6.0%	100.0%
Total		Count	732	437	1169
		% within COD نوع المستجيب	62.6%	37.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	88.211[a]	2	.000
Likelihood Ratio	100.342	2	.000
Linear-by-Linear Association	87.919	1	.000
N of Valid Cases	1169		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31.03.

قيادات = 4 معلمون = 3 طلاب = 1

رقم الإيداع ٢٠٠٢/١٣٤١٥

الترقيم الدولي : I.S.B.N

977- 317- 119 - 1

لتعليم الكبار
ومصر
العام
تعليم الكبار